Képzés és Gyakorlat

2007.4.

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karának
és a Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

5. évfolyam 2007. 4. szám

Szerkesztőbizottság

A szerkesztőbizottság tiszteletbeli elnöke: Deli István
Fehér Katalin főszerkesztő

Baráth László	Kereszty Orsolya
Bertalan Péter	Mészáros András
Dombi Alice	Molnár Anna
Fodor László	Nádasi András
József István	Szála Erzsébet
Kéri Katalin	Szávai Ferenc
Kontra József	Szőke-Milinte Enikő

Nemzetközi tanácsadó testület

Prof. James C. Albisetti, University of Kentucky
Prof. Andrea Seidler, Universität Wien
Prof. Gabor Vermes, Rutgers University
Prof. Susan Zimmermann, CEU Közp-Európai Egyetem/Universität Wien

Szerkesztőség

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar
7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.
Tel.: +36 82505 840
Szerkesztőségi titkár: Tompa Csilla
E-mail: szerkesztoseg@kepzesesgyakorlat.com
Web: www.kepzesesgyakorlat.com
Felelős kiadó: Molnár László főigazgató
Megjelenik negyedévenként

Közlési feltételek

A folyóirat a neveléstudomány, valamint interdiszciplináris tudományterületeik körébe tartozó tudományos igényű tanulmányokat jelentet meg. A beérkezett kéziratok megjelentetéséről két független bíráló véleményének figyelembevételével a szerkesztőbizottság dönt. A kéziratokat szerkesztetlenül, három nyomtatott példányban, és e-mailben (csatolt fileként) magyar, német vagy angol nyelven lehet eljuttatni a szerkesztőség címére. A tanulmányok maximális terjedelme 40 000 n. A *Tanulmányok* rovatba szánt kéziratokhoz 25 soros angol nyelvű tartalmi összefoglalót is kérünk. A *Képzés és Gyakorlat* a nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeit figyelembe véve alakította ki publikációs stílusát. A Chicago Manuel of Style előírásait követjük. (http://www.chicagomanuelofstyle.org) További információk a honlapon: www.kepzesesgyakorlat.com.

TARTALOM

TANULMÁNYOK 3

Pálmai Judit: Nemi szerepek és sztereotípiák a tankönyvekben 3

G. Havril Ágnes: Elmélet és gyakorlat – avagy a szaknyelvi vizsgákról másképp 14

Papp Eszter: A női kutatók véleménye a nők és férfiak közti esélyegyenlőségről a magyar állami kutatásban 31

Kovács Krisztina: Tanítókép a dualizmus korában, neveléstan könyvek tükrében 52

KÖZLEMÉNYEK 65

Nagyné Árgány Brigitta: Gender-kutatások a klasszikus zenében 65

Bakacsi Zita: Mit üzennek az ének-zene tankönyvek a zenén túl? 78

Csordás Ágnes: A nők és férfiak közötti kiegyensúlyozott felelősség-megosztás elősegítése a védőnői gondozásban 86

Bicsák Zsanett: Herbart munkásságának jelentősége a pedagógia tudományos emancipációja érdekében 91

Birher Nándor–Bertalan Péter: Értékek a nevelés sajátos területén – katonai értékrend 98

Patai Ilona–Bujnová Eleonóra: A család és az iskola értékközvetítő szerepe 105

Bajusz Bernadett: Kelemen László mint tanárképzési rektorhelyettes 110

SZEMLE 116

„Tízéves a romológia képzés Pécsett" (Balázsovics Mónika) 116

Kettős jubileum (Cseh László) 118

KÖNYVISMERTETÉSEK 121

Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon, szerk. Szabolcs Éva, Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2006. (Orosz Gábor) 121

Forray R. Katalin, Muzsikusnak lenni, Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2007. (Balázsovics Mónika) 124

Szép Zsófia és Vámosi Tamás, Felnőttképzés és szakképzés, makro folyamatok, tervezés, Pécs: PTE FEEK, 2007. (Magyar Erzsébet) 126

Pataki Gyula, Fiúkfalva Emlékalbum szerk. Makai Éva, Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 2007. (Naszákné Cserfalvi Ilona) 129

TANULMÁNYOK

PÁLMAI JUDIT

Nemi szerepek és sztereotípiák a tankönyvekben

Bevezetés

A tankönyvek elsődleges feladatának általában az ismeretátadást tekintjük. Ennek ellenére a tankönyvek lapjain, a bennük megjelenő versekben, mesékben és olvasmányokban számos „rejtett" üzenetet találunk, amelyek tudattalanul befolyásolják a gyermek elvárásait és elképzeléseit a világról, a társadalomról és arról a kultúráról, amelyben élnek. A tankönyvek feladata nemcsak az, hogy egyoldalú tudást közvetítsenek a diákok felé, hanem az is, hogy gondolkodásra, kétkedésre és kérdések feltételére buzdítsanak. A tankönyvek lapjain keresztül kellene a gyermeknek találkoznia a világgal és a társadalommal, amelyben él.

Kojanitz László szerint a tankönyveknek legalább nyolc funkciója van: a motiváció, az ismeretátadás, a rendszerezés, a koordináció, a differenciálás, a tanulásirányítás és tanulási stratégiák tanítása, az önértékelés elősegítése és végül az értékekre való nevelés.[1] A funkciókból jól látszik, hogy a tankönyveknek elsősorban ismeretátadó és -kiegészítő, tanulásra felkészítő és rendszerátlátó feladatokat tulajdonítunk, de 25%-ban – ami nem is kevés – szocializációs befolyással is bírnak.

A gyermekek a szocializáció során válnak érett, felnőtt emberré, akik képesek eligazodni a társadalomban, képesek beilleszkedni egy munkahelyi közösségbe vagy egyéb társadalmi csoportba. Elsajátítják a formális és informális társadalmi szabályokat, a társadalom értékeit, és számos szerepet tanulnak meg, melyek segítenek eligazodni az emberi kapcsolatok és viszonyok bonyolult rendszerében. A szocializáció során tanulják meg a gyerekek a nemi szerepeket is, és a tanulási folyamat eredménye, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek megszilárdulnak, így a nemek közötti egyenlőtlenségek is.

A társadalom számos módon rögzíti az emberekben az egyenlőtlenségeket, így a nemek közötti különbségeket is. Célom bemutatni azokat a kutatásokat, amelyek a tankönyvekben fellelhető nemi szerepek reprezentációját hivatottak vizsgálni és ezek hatását az egyenlőtlenség újratermelésére. Dolgozatomban először

[1] Kojanitz László, „A tankönyvkutatás szerepe és feladatai," *Új Pedagógiai Szemle* (2005): március. 53-69.

tisztázom a szocializáció fogalmát és funkcióját, amely a társadalom elvárásainak, normáinak és értékeinek átadásában játszik nagy szerepet. Kitérek a nemi szerepek és nemi sztereotípiák fogalmára és az általuk gerjesztett egyenlőtlenséget megszilárdító hatásukra. Végül bemutatom, hogy az általános iskolai tanulók tankönyveiben miként jelenik meg a modern nemi szerepek ábrázolása.

A nemi szerepek megjelenése a tankönyvekben

A szocializáció fogalma a 19. század végén kezdett elterjedni a társadalomtudományokban. A fogalom megszületésében azok a megfigyelések játszottak szerepet, amelyek során észrevették, hogy a csecsemőből soha nem lesz „társadalmi-közösségi lény", ha az emberektől elkülönítve, emberek nélkül nevelkedik. Az így felnövő gyermek nem lesz képes emberekkel kommunikálni, társas kapcsolatokat kialakítani és érzelmeket kifejezni.

A szocializáció fogalmát egyaránt használja a pszichológia és a szociológia is. Az előbbi a szocializáció folyamatát az érett személyiség kialakulásában látja. Az utóbbi szerint a szocializáció az a folyamat, amely során a biológiai egyedből a társadalom számára hasznos tag válik.[2] Röviden a társadalomba való beilleszkedés folyamatát nevezzük szocializációnak, melynek során kifejlődik egy érett személyiség, aki képes eleget tenni a társadalom és a kultúra által elvárt viselkedési szabályoknak.

A szocializáció fogalmához szorosan kapcsolódik a szerep fogalma. A strukturalista–funkcionalista megközelítés szerint a társadalom pozíciók rendezett halmaza. A pozíciókhoz szerepek kapcsolódnak, melyek viselkedési szabályok, magatartási minták jogokkal és kötelezettségekkel ellátva.[3] Goffman szerint a szerep a szocializációs folyamat alapegysége. A beilleszkedési folyamat során számos magatartásmintát kell elsajátítanunk ahhoz, hogy érett felnőttekké váljunk. A különböző szerepeket (pl. apa, anya, gyermek stb.) már csecsemőkortól elkezdjük elsajátítani, s nemcsak azokat, melyeket éppen akkor gyakorlunk, hanem olyan magatartásmintákat is elsajátítunk, amelyeket később vagy talán soha nem is töltünk be.[4]

Az emberek életük folyamán számos szerepet megtanulnak, szerepkészlettel rendelkeznek. Merton szerint az, hogy éppen milyen szerepet tölt be egy ember,

---

[2] Andorka Rudolf, *Bevezetés a szociológiába* (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 491-492; Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 2003), 87-89; H. Sas Judit, *A családi szocializáció néhány problémájáról* (Budapest: OEI, 1986), 5-7; Somlai Péter, *Szocializáció* (Budapest: Corvina, 1997), 13-14.

[3] Somlai Péter, *Szocializáció* (Budapest: Corvina, 1997), 94.

[4] H. Sas Judit, A *családi szocializáció néhány problémájáról* (Budapest: OEI, 1986), 5-7.

a szituációtól és a szereppartnertől függ.[5] Ralph Linton egy-egy ember által betölthető szerepeket két csoportba sorolta, így *öröklött* és *elért szerepeket* különböztetett meg. Az öröklött szerepekhez sorolhatjuk a nemi, etnikai, faji, kori és a nemzetiségi szerepeket, míg az utóbbiakhoz a foglakozási, párkapcsolati, iskolai, családi stb. szerepeket.[6]

Említést kell tenni a társadalmi szerepeken belül a *nemi (gender) szerepről* és a *nemi (gender) identi*tás fogalmáról is. A nemi szerepek olyan magatartásnormák, viselkedési, öltözködési szabályok stb., amelyeket a társadalom elvár egy nőtől vagy egy férfitól. A nemi szerepeknek köszönhetően alakulnak ki azok a lelki tulajdonságok, amelyek alapján az egyén magát férfinak vagy nőnek, férfiasnak vagy nőiesnek érzi. A szocializáció során megtanult nemi szerepek első mintája a család, ahol a gyermek a szülőkön keresztül elsajátítja a férfi-női viselkedési mintákat, de a nemi szerepek szocializációjára nagy befolyással bír az iskola és ezen belül a tankönyvek is. A nemi szerepek kifejlődésének is megvannak a problémái. Általában az emberek többsége elfogadja a biológiai neméhez kapcsolódó nemi szerepeket, viszont vannak olyanok is, akik nem. Ez a probléma veti fel a *nemi identitás* kérdését, melynek jelentése, hogy az egyén melyik nemhez tartozónak tekinti magát. Így például léteznek olyan egyének, akik a biológiai nemükkel ellentétes szerepeket is elfogadnak (transzvesztiták), és vannak olyanok, akik kizárólag a biológiai nemükkel ellentétes viselkedést fogadnak el (transzszexuálisok)[7]. „Azt mondják, hogy a nemek közötti társadalmi távolság csökken. E feltevéssel kapcsolatban (...) én csak arról számolhatok be, hogy nincs a napnak olyan pillanata, nincs olyan kontaktus, szabály és reakció, amely ne lenne eltérő a nők és a férfiak számára. A hang tónusa, amellyel most megszólítottak, a sorban mellettem ülő testtartása, a levegőben rejlő érzés, amikor beléptem egy szobába vagy leültem egy éttermi asztalhoz, mind-mind státuszom megváltozására hívta fel a figyelmet."[8]

A fenti idézet Jan Morristól származik, aki férfi volt, de nővé operáltatta magát. Hogyan érthetnénk meg a nemek közti különbségeket, ha nem úgy, hogy mindkettőt átéljük? Ki mondhatna véleményt a nemi egyenlőtlenségek meglétéről, mint az, aki mindkét nem „bőrébe bújt" már? Morris beszámolójából pedig kiderül, hogy nagy különbségek vannak férfiak és nők, férfi és női szerepek között annak ellenére, hogy a többség erről nem szeretne tudomást venni. Az idézetből az is jól kivehető, hogy egy ember viszonyulását egy másikhoz nagyban

---

[5] Buda Béla, *Emberi kapcsolatok. Tipológiák, dinamika, vizsgálati lehetőségek*, http://21.sz.philinst.hu/Buda_Bela/BB_Emberi_kapcs.htm (letöltve az internetről 2008. 01. 08.)

[6] Somlai Péter, *Szocializáció* (Budapest: Corvina, 1997), 95.

[7] Barbara L. Frankowski, „Sexual Orientation and Adolescents," *American Academy of Pediatrics* (1997): 827-1832; Erwin J. Haeberle, „A szexuális beállítottság," *Magyar Szociológiai Szemle* (2001): 24-34.

[8] Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 2003), 178.

befolyásolja az interakcióban résztvevők neme is. Így egy férfi másként beszél, más metakommunikációt közvetít egy nőnek és mást egy férfinak.

A nemek közötti különbségek eredete

A nemek közti különbségek kétélűek. Egyszer biológiai eredetűek; kromoszómákban való eltérést jelent, és az általuk generált elsődleges és másodlagos nemi jellegekben nyilvánul meg, ez határozza meg egy ember *biológiai nemét (sex)*. A biológiai nem által mondhatjuk valakire, hogy férfi vagy nő, illetve férfinak vagy nőnek néz ki. Másodszor a társadalmi-kulturális elvárásokat reprezentáló pszichológiai-szociológiai nemet értjük, a *társadalmi nemet (gender)*, amely így a társadalom által létrehozott, konstruált nem.

A férfiak és a nők közti biológiai különbségek abból a jól ismert tényből adódnak, hogy a nők esetében a huszonharmadik kromoszómájuk XX, míg ugyanez a férfiaknál XY. Nem kétséges tehát, hogy a két nem között van biológiai eltérés, de kérdés az, hogy ezek mennyire befolyásolják a két nem lelkialkatát, viselkedését, szerepeit stb.[9]

Azok, akik hangsúlyozzák a férfiak és nők közötti egyenlőtlenségek biológiai eredetét, olyan a vizsgálatokkal példálóznak, mint a két agyfélteke eltérő fejlődése. Az eltérő fejlődés eredménye, hogy a férfiak térbeli tájékozódása jobb, mint a nőké, viszont a nők szóbeli kifejezőképessége fejlettebb a férfiakénál. Öröklött különbség a két nem eltérő hormonszabályozása is, mely nemcsak a két nem elsődleges és másodlagos nemi jellegéért felelős, hanem a nemi szerepek más területeit is befolyásolja. Ebből a jelenségből tulajdonítják, hogy a férfiak agresszívabbak, ellenben a nők szelídebbek. Ennek ellenére ki kell jelentenünk, hogy a genetikai kutatások egyetlen egy olyan tulajdonságot sem találtak, amely kizárólag a nőkre vagy csak a férfiakra lenne jellemző.[10]

A biológiai megközelítés hívei a nemek közötti munkamegosztásbeli különbségeket egyértelműen a férfiak nagyobb testi erejének tulajdonítják, ezért a férfiak feladata a modern ipari társadalmak előtt a vadászás és a nehéz földművelő munka, a nőké pedig – biológiai felépítésüknek köszönhetően – a gyermekszülés és nevelés ill. a házimunka. Azonban a modern gazdaságnak köszönhetően egyre kevesebb az olyan munka, amelyhez nagy fizikai erőre lenne szükség, így szinte nincsen olyan munkakör, amelyet a nők be ne tudnának tölteni.[11] Az első és második világháborúban a nőket arra biztatták, hogy helyettesítsék harcoló férjeiket

---

[9] H. Sas Judit, *A családi szocializáció néhány problémájáról* (Budapest: OEI, 1986), 40.

[10] Andorka Rudolf, *Bevezetés a szociológiába* (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 304-305; Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 2003), 179-180; H. Sas Judit, *A családi szocializáció néhány problémájáról* (Budapest: OEI, 1986), 32-36; Somlai Péter, *Szocializáció* (Budapest: Corvina, 1997), 105.

[11] Andorka Rudolf, *Bevezetés a szociológiába* (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 306.

a gyárakban és egyéb munkahelyeken. Az első világháború után tömegesen bocsátották el a nőket munkahelyeikről, a két világháború között nagyon magas volt a csak háziasszonyként tevékenykedő nők száma. A második világháború után azonban a nők elbocsátása a munkaerőpiacról már nem volt olyan jelentős, mint az első világháború után. Ennek köszönhetően a nők ma is részt vesznek olyan munkákban, amelyekben korábban csak a férfiak vehettek részt.[12]

Mindezek a változások – ti., hogy a nők manapság szinte bármilyen munkát képesek ellátni – feltételezik azt, hogy a férfiak és a nők ugyanolyan esélyekkel rendelkeznek az élet egész területén. Feltételezhető az is, hogy ha a nők részt vállalnak a család anyagi fenntartásában, akkor ugyanilyen valószínűséggel a férfiak is kiveszik a részüket a házimunkából és a gyermeknevelésből.

Természetesen ezek a „feltételezések" nem ismeretlenek számunkra, de nem is túl elterjedt a jelenség hazánkban. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tanúsága szerint a magyar férfiak segítenek a legkevesebbet a házimunkában, de ezért a kis segítségért is a magyar nők a leghálásabbak.[13]

A nemi szerepek és a szociális tanulás

A másik központi nézet, amely a nemek közötti különbségek okát magyarázza, a szociális tanuláselmélet. A nézet képviselői arra hívják fel a figyelmet, hogy már a megszületés pillanatától kezdve a szülők másként viszonyulnak a fiú- és másként a lánygyermekhez. Más ruhába öltöztetik őket, másfajta játékot adnak a csecsemőknek. Vizsgálatok kimutatták, hogy a kutatási alanyok nem tudtak mit kezdeni csecsemővel, ha nem tudták, hogy milyen nemű. Amint megtudták a kutatásban résztvevők gyermek nemét, azonnal felfedezték a csecsemőben a férfias vagy nőies tulajdonságokat, és amikor megtudták, hogy rossz információt kaptak, azonnal képesek voltak helyesbíteni. Ennek a hozzáállásnak köszönhetően két-három éves korra kialakul a gyermek nemi identitása, és megtanulja, hogy a társadalom milyen szerepeket vár el a különböző neműektől, és ezekhez a szerepekhez pontosan milyen sztereotípiák kapcsolódnak.[14]

Az iskolában tovább folytatódik a nemi szerepek és a hozzájuk kapcsolódó elvárások megerősítése. A tanárok például feltételezik, hogy a fiúk matematikából és természettudományokban, a lányok pedig az olvasás terén jobbak.

Elmondhatjuk tehát, hogy bár léteznek biológiai különbségek férfiak és nők között, de a környezeti hatásoknak is ugyanolyan nagy szerepük van, ha nem nagyobb az egyenlőtlenségek megszilárdításában, mint a biológiai különbségeknek.

---

[12] Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 2003), 189.

[13] Tóth Olga, „Nőnek lenni-társadalmi nem (gender) az egyenlőtlenségek rendszerében," *Magyar Tudomány* (2007): 1590-1595.

[14] Andorka Rudolf, *Bevezetés a szociológiába* (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 305; Somlai Péter, *Szocializáció* (Budapest: Corvina, 1997), 106-107.

A szociálpszichológia a kezdetektől fogva érinti a sztereotípia kérdéskörét. Arra a kérdésre, hogy az emberekben miért alakulnak ki tartósan berögzült, olykor egyenesen téves elképzelések egyénekről, csoportokról, a szociálpszichológián belül is elsősorban a kogníció, még pontosabban az emlékezés témakörében találunk magyarázatot.[15]

Az emlékezet tárgykörén belül a szociálpszichológia beszél alulról felfelé és felülről lefelé irányuló folyamatokról. Az előbbieket az adatok vezérlik, csak a bemenő információkat dolgozzák fel. A felülről lefelé irányuló folyamatoknál viszont a személy előzetes elvárásai és ismeretei számítanak, tehát ez utóbbi műveleteknél már meglévő ismereteket vonunk be a feladatba. A témánk szempontjából a felülről lefelé irányuló folyamatok a fontosak, ezek hozzák létre a konstruktív emlékezetet. Ennek az emlékezeti típusnak köszönhetjük, hogy a világból kapott hiányos információkat ki tudjuk pótolni már adott, általános ismeretekkel, és ezáltal tudjuk az eseményeket még összetettebbé konstruálni. A konstruktív emlékezetnek köszönhetjük, hogy képesek vagyunk egyszerű következtetéseket levonni egymástól független eseményekről, mondatokról stb. Szintén a konstruktív emlékezet egyik eszköze, hogy kitöltjük és újraalakítjuk emlékeinket a szociális sztereotípiák segítségével.

Szociológiai megközelítés szerint a sztereotípiák torzításon, túlzáson és leegyszerűsítésen alapuló negatív elképzelések és előítéletek együttese valamely csoporttal szemben. Ez a megközelítés szorosan kapcsolódik Allport előítélet-fogalmához is, mely szerint az előítéletek valamely személlyel, mint a csoport tagjával szembeni negatív érzelmi viszonyulások, általánosított attitűdök.[16]

A normákra, a szerepekre és a sztereotípiákra is tehát azért van szüksége az embereknek, hogy könnyebben és gyorsabban el tudjanak igazodni a világban, alkalmazkodásuk minél egyszerűbben menjen végbe. Bár a sztereotípiák célja, hogy megkönnyítsék az életünket, több hátrányt jelentenek, mint előnyt. A sztereotip gondolkodás gúzsba köti mind a gondolkodót, mind azt vagy azokat az embereket, akikre irányul.

A nyugati kultúrákban az alábbi sztereotípiák élnek a nemeket illetően: A férfiak és a nők által betöltött foglakozások nemspecifikusak, tehát pl.: a gazdasági és a műszaki pályákon sokkal több férfi dolgozik, mint nő. Vezetői pozícióba a férfiak felülreprezentáltak a nőkhöz képest, ill. a nőket elsősorban az oktató, gondozó, segítő és gyógyító munkakörökben tudjuk elképzelni, és természetesen a

---

[15] Rita L. Atkinson, (et al.), *Pszichológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 1999), 248-250.

[16] G. W. Allport, *Az előítélet* (Budapest: Osiris Kiadó, 1999) 36., 104.; Andorka Rudolf, *Bevezetés a szociológiába* (Budapest: Osiris Kiadó, 1997), 338; Anthony Giddens, *Szociológia* (Budapest: Osiris Kiadó, 2003), 259-260.

házimunka is még mindig inkább nőies tevékenység.[17] De jó példa a nemi sztereotípiákra a már fentebb említett férfi agresszivitás, a férfiak felülreprezentáltsága a katonai és politikai pályákon; a gyermeknevelés feladatának „kizárólagossága", és a család összetartó erejeként való azonosítása, míg a férfi a külvilág felé képviseli a családot. A férfit, mint irányítót és alkotót képzeljük el, a nőket pedig mint expresszív és intuitív lényeket fogadjuk el.[18]

A világot s ezen belül az embereket számos módon csoportosíthatjuk, rendelhetjük skatulyába, de egyik rendezőelv sem annyira egyszerű és egyértelmű, mint a nemek közti különbségtétel. A nemi sztereotípiák elsajátítása elkezdődik már csecsemőkorban és egész életen át tart. A sztereotip gondolkodás így először a családban, majd az óvodában, aztán az iskolában hat, s nem fejeződik be soha, hiszen bármely új helyzetben, munkahelyen, új közösségben folytatódik tovább, hatásukat pedig további szocializációs közegek is kiegészítik, mint a média és a tankönyvek is.

A nemek ábrázolása a tankönyvekben

A társadalmi normákat, értékeket, szabályokat, mindazokat az ismereteket, amelyek egy kultúrához való tartozást eredményezik, a gyermek a szocializáció folyamán sajátítja el. A szocializáció a szocializációs közegek révén megy végbe, melynek legfontosabb képviselői elsősorban a család, majd az iskola és a kortárscsoportok. A közegek gyakran együtt is hatnak és befolyásolják a gyermek fejlődését. De a szocializáció igazán akkor eredményes, ha a különböző közegek által közvetített tudás, ismeret, értékek és normák nem mondanak egymásnak ellent.

A tankönyvek, legfőképp az általános iskola alsó tagozatában használatos tankönyvek jól kiegészítik az iskola, mint szocializációs közeg feladatait. A tankönyvek nemcsak a társadalom által elvárt tudást közvetítik a diákok számára, hanem rejtett tanterven keresztül közvetítik a társadalomban elfogadott és berögzült sztereotípiákat, így a nemi szerepeket és az ezekhez kapcsolódó elvárásokat is.

Mint fentebb már említettem, a szocializációs közegek szocializálása akkor megfelelő, ha az értékeket, amelyeket a gyermek felé közvetítenek, egybeesnek a valóságban megtapasztalttal. Kérdés, hogy a családban látott nemi szerepek és a tankönyvekben bemutatott férfi-női minták egybeesnek-e a valósággal?

Kutatások bizonyítják, hogy a tankönyvek elsősorban a férfiak szempontjából íródtak, a világot, a valóságot és a tudást úgy rendezték a szerzők, hogy az mindenkor a férfiak élettapasztalatait és elvárásait közvetítse. Ráadásul a vizsgált tankönyvek

---

[17] F. Lassú Zsuzsa, „Hagyományos és modern női szerepek az iskolában," *Szabadpart* (2001), http://www.geocities.com/flassu/noiskola.pdf (letöltve az internetről 2008. 01. 08.)

[18] Thun Éva, „A társadalmi nemi szerepek ábrázolása és jelentősége az oktatás nevelés folyamatában," *Educatio* (1996), http://iki.elte.hu/hirnok/thuneva/kutat/tema1.htm (letöltve az internetről 2008. 01. 08.)

nagy részében megfigyelhető, hogy a férfiak nagyobb számban jelennek meg, mint a nők. Azokban az esetekben, amikor a szövegben nem volt megjelölve a szereplő neme, egy kivétellel, fiúkkal jelenítették meg az olvasmány tartalmát.[19] A jelenség, ti., hogy a semleges nemű tárgyakat, fogalmakat és élőlényeket hímneműként ábrázoljuk a tankönyvek lapjain, párhuzamosságot mutat az egyes nyelvek logikájával. Pl. az olasz nyelvben két nem létezik. Abban az esetben, ha egy tárgy, fogalom vagy élőlény neme nem meghatározható, automatikusan hímneművé válik a szó. Egy újabb kutatás témája lehetne, vizsgálni a különböző, legfőképpen azon nyelvek nemekre vonatkozó nyelvtani szabályait, amelyekben nem létezik a fogalmak kifejezésére három nem.

Hazánkban a '60-as évektől beszélhetünk a nemek vizsgálatáról a tankönyvekben. A kutatások általában eltérő célzattal íródtak, de minden esetben elmondható, hogy a nemek ábrázolása ugyanolyan sztereotípiákat tükröz.

A vizsgálatok több esetben is említést tesznek arról, hogy ha a tankönyvekben számszerűsítjük a nemek megoszlását, jóval több esetben jelennek meg a férfiak az olvasmányokban vagy a képeken, mint a nők. Ez már magában ellentmond a valóságnak, hiszen a lányok és a fiúk kb. azonos arányban születnek meg, azonban a szám a kor előrehaladtával a nők javára tolódik el.[20]

Minden kutatásban elmondható, hogy a nemek ábrázolása a hagyományos elvárásokat tükrözi, pl. a nők/lányok minden esetben szoknyában, hosszú hajjal, míg a férfiak/fiúk nadrágban, rövid hajjal és szakállal vagy bajusszal vannak ábrázolva. A nők mutatnak inkább érzelmeket, személyiségük egyszerűen ábrázolt, vázlatos, ellenben a férfiak karaktere kidolgozott és színes.[21]

Az általános iskolai tankönyvek kutatásai vizsgálták, hogy az olvasmányokban a különböző nemek milyen módon jelennek meg térben és időben. A vizsgálat során egyértelműen kirajzolódik, hogy a nőket általában a háztartásban, az otthonban ábrázolják, elsősorban a háztartási munka, a gyermeknevelés és a szabadidős foglakozások azok, amelyeket nőies feladatnak tekintünk. A férfiak „helye" a közszférában, a családon kívül van, és elsősorban intellektuális tevékenységet látnak el, feladatuk a világgal való kommunikáció, véleménycsere, a fizikai munka szinte kizárólagos képviselői, elvégzői.[22]

---

[19] Kereszty Orsolya, „A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben," *Könyv és Nevelés* (2005): november. 56-67.

[20] Háber Judit és H. Sas Judit, *Tankönyvszagú világ* (Budapest: Akadémia Kiadó, 1980), 76; Kereszty Orsolya, „A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben," *Könyv és Nevelés* (2005): november. 56-67.

[21] Háber Judit és H. Sas Judit, *Tankönyvszagú világ* (Budapest: Akadémia Kiadó, 1980), 77-78.; F. Lassú Zsuzsa, „Hagyományos és modern női szerepek az iskolában," *Szabadpart* (2001), http://www.geocities.com/flassu/noiskola.pdf (letöltve az internetről 2008. 01. 08.)

[22] Háber Judit és H. Sas Judit, *Tankönyvszagú világ* (Budapest: Akadémia Kiadó, 1980), 77-78.; Nagy Réka, „Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben," http://web.adatbank.transindex.ro/?cid=47 (letöltve az internetről 2008. 01. 08.); Ligeti Csákné, „Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása," *Új Pedagógiai Szemle* (2001), 89-99.

Nagy Réka vizsgálta a tankönyvekben fellelhető és a szereplőkhöz rendelt értékeket. Több értékcsoportot különböztetett meg, mint pl. a fiziológiai értékeket (táplálkozás, fajfenntartás, pihenés), a szociális vagy társas értékeket (szerelem, család, barátság), az egoisztikus vagy énes értékeket (függetlenség, önbecsülés), a „félelmi" értékeket (érzelmi biztonság), a játékos értékeket (játék, szépség, humor), a gyakorlati értékeket (munka, gyakorlatiasság, tulajdon) és a kognitív értékeket (boldogság). Vizsgálatai alapján egyértelműen kiderül, hogy a nők esetében a fiziológiai, a szociális, a játékos és a gyakorlati értékek dominálnak. A férfiak esetében inkább az egoisztikus, a játékos, a gyakorlati és a kognitív értékek a dominánsak. Mindkét nemnél szerepelnek a játékos és a gyakorlati értéket, de ha külön-külön vizsgáljuk őket, akkor a játékos szerepek inkább a férfira, a gyakorlati szerepek inkább a nőre jellemzőek. A nemek kapcsolatrendszerét vizsgálva kiderül, hogy a férfiak és a nők eltérő kapcsolatokkal rendelkeznek, és itt is egyértelműen elkülönül a privát/családi és a közszféra szétválása, az előbbi természetesen a nők, míg az utóbbi a férfiak javára. A nők általában a gyermekekkel, rokonokkal és a családdal állnak kapcsolatban a tankönyvekben, ezzel szemben a férfiak a munkatársaikkal, barátaikkal, ismerősökkel és egyéb hivatali személyekkel is tartanak fenn kapcsolatot.[23] Ez utóbbi két érték jól mutatja, hogy a szórakozás a férfiak privilégiuma, míg a munka a nőké.

A családok és azon belül a nemek ábrázolása szintén sematikus és sztereotíp. Általában nukleáris családot ábrázolnak a tankönyvek egy-két gyerekkel. A családi kötődés nagyon erős, de ez csak a szülő–gyermek viszonyban vehető ki. Nagyon kevés könyvben jelenik meg az apa-anya kapcsolata és csekély a köztük lévő kommunikáció is. Az özvegy vagy elvált szülőkről, féltestvérről vagy örökbe fogadott gyermekről sehol nem esik szó. Kiterjesztett családra nem találunk példát. A rokonsági kapcsolatok teljesen kimaradtak a tankönyvekből. Ha a nagyszülőket említik, azok általában falun élnek és nagyon öregek. A nagymama kontyban, kendőben házimunkát végez, a nagypapa bottal, bajusszal a ház körül dolgozik. Említés sem esik azokról a nagyszülőkről, akik testi–lelki–szellemi erejük teljében még mindig dolgoznak, de legalábbis a társadalom számára hasznos feladatokat látnak el.[24]

Konklúzió

Mindig is érdekes kérdés és erkölcsi dilemma lesz, hogyan ábrázolják a tankönyvek a körülöttük lévő világot. Kell-e szembesülnie a gyermeknek a problé-

---

[23] Nagy Réka, „Nemi szerepek és nemi sztereotípiák az általános iskolai tankönyvekben," http://web.adatbank.transindex.ro/?cid=47 (letöltve az internetről 2008. 01. 08.)

[24] Dálnokiné Pécsi Klára, „Családkép a kisiskolások tankönyveiben," *Új Pedagógiai Szemle* (2001): január. 100-105.

mákkal idejekorán, vagy csak ismerjenek egy idealizált valóságot, amely nem létezik, de lehet cél?

Úgy gondolom, hogy a világ elég bonyolulttá vált az elmúlt ötven-száz évben, és a változás nemhogy lassulna, hanem csak fokozódik. A tankönyveknek nemcsak az egyes tárgyakhoz tartozó ismereteket kell közvetítenie, hanem perspektívát is kell nyújtania a társadalomba való beilleszkedéshez, az életben való eligazodáshoz. Manapság a kompetenciák kapnak nagy hangsúlyt. Nem a tárgyi és elvont tudás, a műveltség számít értéknek, hanem az, hogy bármikor és bármilyen helyzetben feltaláljuk magunkat, azonnal reagáljunk problémákra. Kérdés, hogy egy „burokban" nevelkedett gyermek, aki elől minden nehézség rejtve marad, képes lesz-e a gyors reagálásra, amit a modern világ elvár?

Az iskoláknak és a tankönyveknek nemcsak az általános ismereteket kell közvetítenie, hanem meg kell mutatniuk a „világ színeit". A gyermekeknek ismernie kell a „másságot", a normától való eltérést, összhangba kell hozni a valóságot a tankönyvekben ábrázolt képpel. Néhány probléma megismertetésével és az azokhoz tartozó megoldási lehetőségekkel szerintem növelhetjük a gyermekek problémamegoldó képességét, és tágíthatóvá válik a világképük. Azt kell megtanulnia a gyermeknek, hogy a problémáknak általában van megoldási lehetősége, olykor több is. Ezeket a lehetőségeket, megoldási módokat kell tudnia a gyermeknek „beszerezni", és saját helyzete jobbá tételére felhasználnia.

Ha a gyermek azt látja a tankönyvek lapjain, hogy a család apából, anyából és egy vagy két gyermekből áll, az ő szülei pedig éppen válnak, és ő az édesanyjával a nagyszülőknél lakik, frusztráltság és szégyenérzet alakulhat ki a gyermekben. Úgy érezheti, hogy a problémájával egyedül van, senki nem értheti meg azt, amin ő átmegy, és senki nem érezheti azt, amit ő érez. Holott nincsen egyedül, de nem ezt sugallja számára az iskola rejtett tanterve.

Természetesen az érem másik oldala, hogy a tankönyveknek értékeket kell közvetíteni. Ha elvált szülők és egyéb normától eltérő viselkedések kapnak helyet a tankönyvek lapjain, úgy érezhetjük, hogy a „másságot" közvetítjük értékként. Ilyen esetek elkerülése végett jön számításban a pedagógus. A tankönyvek lapjain megjelenő képek lehetőséget teremtenek a vitára, véleménycserére. A pedagógus kezében lehet a fegyver, amellyel jó vagy rossz irányba terelhet bizonyos jelenségeket, vagy éppen a középúton tartva, de feloldva a frusztráltságot.

A (nemi) szerepeket illetően pedig elgondolkodtató számomra, hogy a nők munkába állása és a hagyományos női–férfi-szerepek átalakulása már több mint száz éve elkezdődött. Mégis a nyugati s benne a magyar társadalom értékvilága alig változott. Ugyanez a felismerés ötlik fel, amikor csak arra gondolunk, hogy Magyarországon Háber Judit és H. Sas Judit a '70-es években végzett a nemi szerepeket és a családképet illetően tankönyvkutatást, elmúlt 30 év és szinte semmi változás nem történt a nemek és a családkép ábrázolása területén. Szinte mind-

egyik kutatás ugyanarról szól, ugyanazokat a nemi sztereotípiákat emeli ki, talán egy-két újabb kutatás számolhat be kedvező változásról.[25]

JUDIT PÁLMAI

GENDER ROLES AND GENDER STEREOTYPES IN THE TEXTBOOKS

In this study I analyse the representation of gender in the Hungarian textbooks, demonstrating the origins of the gender gap and how the differences is reproduced from generation to generation. In this paper I'm trying to attract attention on some stereotypes which are supposed to direct one's way in life, even so they are often playing a big role in coming into existence of preconceptions and discrimination. My achievements show that – although some studies are pointing to the existence of the traditional gender roles and stereotypes in the textbooks – these papers have no influence on the current textbooks. These articles report the same: women are hidden on the pages of textbooks and in readings, only traditional acceptations appear in the division of labour. It can be declared that reality and the gender role in the textbooks are not correspondent.

[25] Kereszty Orsolya, „A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben," *Könyv és Nevelés* (2005): november. 56-67.

G. HAVRIL ÁGNES

Elmélet és gyakorlat – avagy a szaknyelvi vizsgákról másképp

A szaknyelvi vizsgáztatás tudománytani besorolása

A szaknyelvkutatás tárgya a szaknyelvhasználat, illetve a szaknyelvi kommunikáció komplex jellegzetességeinek feltárása. A szaknyelvhasználat jellegzetességeinek feltárása az adott szakmaspecifikus tudományág és a nyelvészet közötti kölcsönhatások alapján interdiszciplináris kompetenciák meglétét feltételezi. Ahhoz, hogy a szaknyelvkutatás céljait meg tudja valósítani, többféle háttértudással és kompetenciával rendelkező szakember együttműködése szükséges. A szaknyelvek kutatása az interdiszciplináris jegyek figyelembevételével, szűkebb értelemben az alkalmazott nyelvészet irányzataként határozható meg, mely egy szakmai közösség szóbeli és írásbeli kommunikációjának egy jellegzetes megnyilvánulása, és ez alapján a nyelvtudományok ágába, majd a bölcsészettudományok tudományterületébe sorolható be.

A szaknyelvi vizsgáztatás az idegen nyelvi mérés és értékelés (tesztelés) egyik területe, ahol a tesztelés tárgya a szaknyelv. Az idegen nyelvi mérés és értékelés a pedagógiai/nyelvpedagógiai mérések (tesztelmélet) egyik ágazata, ahol a társadalmi gyakorlat tudományosan igazolható, és a társadalmi gyakorlat absztrakciói szerveződtek multidiszciplinává.[1] Az idegen nyelvi mérés és értékelés legjelentősebb társtudományai a nyelvtudomány, a pedagógia, a pszichológia, a szociológia, a műszaki tudományok és a matematikai statisztika.

A fentiekben említett szempontok figyelembevételével a szaknyelvi vizsgáztatás az idegennyelv-pedagógia, a nyelvpedagógia, illetve a pedagógia alosztályába, a neveléstudományok tudományágába, valamint a társadalomtudományok tudományterületébe sorolható multidiszciplináris tudományterület.

Az angol nyelv- és szaknyelvhasználat

A 20. század második felében a tudományágak egyidejű integrálódása és differenciálódása következtében létrejött információrobbanás, valamint a nyel-

[1] Bárdos Jenő, *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002), 235-237.

vészeti kommunikatív paradigmaváltás új piaci igényeket hozott létre az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás terén. Ez az igény a speciális célok, igények és szükségletek szerinti idegen nyelvi, de globális szinten inkább az angol nyelvi kommunikáció elterjedését jelentette. Ennek eredményeképpen az 1970-es évektől az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás három irányzatát különbözteti meg egymástól a szakirodalom.[2]

1. Általános angol nyelv (General English, GE)
2. Szakmaorientált angol nyelv (English for Occupational Purposes, EOP)
3. Angol tudományos szaknyelv (English for Academic Purposes, EAP).

(A későbbiekben a zárójelben megadott angol kifejezések rövidített formáit használom, mivel ezek a mozaikszavak a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt használatosak.)

Egyes kutatók állítása szerint nincs is olyan, hogy általános angol nyelv, hiszen minden nyelvtanuló valamilyen speciális szükséglet kielégítése miatt tanulja a nyelvet. Ennek ellenére a Common European Framework of Reference[3] (magyar rövidítése KER) is a nyelvhasználat kontextusaként a fenti kategóriáknak megfelelően definiálja a nyelvhasználati tartományokat. A hétköznapi életszituációk, a személyes és közéleti tevékenységek, konszenzus alapján általános angol nyelvhasználatot (GE) eredményeznek. A szakmaorientált angol nyelv (EOP) szakmaspecifikus, az egyén hivatásának gyakorlása közben kifejtett tevékenységek során megnyilvánuló nyelvhasználatot jelenti. Ilyenek például a mára tisztán lehatárolható orvosi, üzleti, műszaki stb. szaknyelvek. Az angol tudományos nyelv (EAP) szintén a szaknyelvek egyik csoportját alkotja, de itt a nyelvhasználat tudományos és intézményesített oktatási környezetben, tanulási és képzési kontextusok közegében folyik, ahol a cél bizonyos ismeretek és készségek egyidejű elsajátítása. Ki kell azonban emelnünk, hogy az angol szakmaorientált (EOP) és tudományos szaknyelv (EAP) megkülönböztetése sok esetben nem releváns, és a szakirodalomban gyakran az *English for Special Purposes* (ESP), vagyis angol szaknyelv terminus elnevezés a domináns az EOP és az EAP területén egyaránt.

Magyarországon az a speciális helyzet alakult ki, hogy az angol szaknyelv (ESP) tanulása, tanítása és vizsgáztatása (gazdasági, katonai, műszaki stb.) a felsőoktatási intézményekben koncentrálódott, ezáltal megegyezik az angol tudományos szaknyelvvel (EAP). Az intézményesített háttérrel működő, profitorientált szakmaspecifikus angol nyelvtanítás és vizsgáztatás (EOP) elenyésző mértékben van jelen a hazai piacon.

---

[2] Tom Hutchinson és Alan Waters, *English for Specific Purposes: A learning-centred approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 19-20.

[3] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (Strasbourg: Council of Europe, 2001), 58-70.*

Spolsky[4] az idegen nyelvi értékelés és mérés három szembetűnő korszakát különíti el. A tradicionális nyelvi tesztelés a XIX. század végéig tartott, melynek alapja a klasszikus nyelvtani-fordító nyelvtanítási módszer megkövesedett számonkérése volt. Majd ezt követte a pszichometrikus-strukturalista tesztelés, ahol a modern tudományos tesztelés kísérletet tett arra, hogy az emberi képesség egy aspektusát – nyelvi képesség – számokkal igazolhatóan és kimutatható módon mérje és értékelje. Bár a tesztelési eljárások egymással párhuzamosan még tovább éltek, de az 1940-es évektől egy újfajta paradigma is megjelent a színtéren, a pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai tesztelés, mely magán hordozta már a napjainkra is jellemző multidiszciplináris jegyeket. A tudományos tesztelés kísérletet tett arra, hogy az emberi képesség egy aspektusát – nyelvi képesség – számokkal igazolhatóan és kimutatható módon mérje és értékelje. Bár a tesztelési eljárások egymással párhuzamosan még tovább éltek, de az 1940-es évektől egy újfajta paradigma is megjelent a színtéren, a pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai tesztelés, mely magán hordozta már a napjainkra is jellemző multidiszciplináris jegyeket. A többfajta tudományágat integráló és sokszínű tudományos módszert egyesítő posztmodern idegen nyelvi tesztelés időszakában, az 1960-as évektől jelentek meg az első szaknyelvi vizsgarendszerek.

Bármely korszakot is vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvi mérésnek és értékelésnek két alapvető ideológiája létezik, mely még ma is érzékelhető a nyelvi tesztelés elméleti és gyakorlati szakembereinek örökös harcában. Az angol egyetemek által meghonosított tradicionális teszttechnika (szóbeli interjúk és esszék) elmélete a humanista-szkeptikus, leíró jellegű tesztelés, melynek célja a vizsgázó nyelvtudásáról alkotott, sokszor szubjektív értékítélet. A másik ideológia a méréseken alapuló értékelés, azaz a racionalista-empirikus nyelvtesztelési elmélet, ahol az elsődleges cél az objektív nyelvtesztelés, a megbízhatóság demonstrálása, valamint a hatékonyság és validitás kritériumainak való megfelelés.

Az általános idegen nyelvi vizsgáztatás a XVII. századtól kialakult szokás volt az európai egyetemeken. A mai értelemben vett szaknyelvi vizsgáztatás előfutáraiként az 1913-ban megalakult *Certificate of Proficiency in English* vizsgát, majd az 1930-ban bevezetett *English Competence* vizsgát tekinthetjük. A brit *Proficiency* nyelvvizsga az angol egyetemekre jelentkező, jövőbeni angol nyelvtanárok jártasságát mérte és értékelte angol nyelvből, míg az *English Competence* vizsga az amerikai főiskolákra/egyetemekre jelentkező nem angol anyanyelvűek nyelvi kompetenciáját tesztelte.

---

[4] Bernard Spolsky, *Measured Words* (Oxford: Oxford University Press, 1995), 2-11.

Mindkét nyelvvizsgára jellemző a határozott célrendszer, melynek alapja egyértelműen egy szakmaorientált szelekció volt, de mivel egyiket sem előzte meg szükségletelemzés, és a tesztfeladatok sem hordozták a célnyelvhasználati szituációk jegyeit, természetesen egyiket sem nevezhetjük igazából szaknyelvi vizsgának.

Az angol szaknyelvi vizsgák prototípusa

A szaknyelvi vizsgák igazi prototípusa a *TRAB Examination (Temporary Registration Assessment Board)*, melyet a Brit Orvosi Tanács szervezett az Angliában letelepedni szándékozó, de addig külföldön praktizáló orvosok részére. A *TRAB vizsga* már a szakmai szocializációt és az angol nyelvtudást egyszerre mérte, hiszen az orvosi szakismeret és szakmai készségek angol nyelvi megjelenítését tesztelték. Ahhoz, hogy a vizsga megbízható legyen a jövő szempontjából, a vizsgát megelőzte egy alapos szükségletelemzés, mely a cél- és szaknyelvhasználati szituációk felmérésére irányult. Az orvosi szakma művelőinél a legfontosabb és leggyakoribb szaknyelvhasználati szituációkat összegyűjtötték, majd a specifikus szaknyelvhasználat megvalósítási folyamataiban létrejött szakszövegek interakcióinak feltérképezésére koncentráltak egy alapos kontextuselemzés során. Végül a gyakoriság előfordulása alapján a tesztkészítők meghatározták a vizsgafeladatokat. A szükségletelemzésnél a szaknyelvi vizsgafejlesztésre jellemző, Spolsky által SSI (*Subject Specialist Informant)*[5] technikának nevezett eljárást alkalmazták, ahol az orvosi szakma képviselői és a nyelvészek már együtt dolgoztak annak érdekében, hogy a szaknyelvi vizsgához szükséges autentikus feladatokat és témareleváns kontextust összeállítsák. Az autentikus vizsgafeladatok az orvosi szituációk életszerű megjelenítésére törekedtek, ahol a vizsgázók feladatközpontú, tartalomközpontú és problémamegoldó feladatokkal találkoztak a vizsgaszituációkban. Az ilyen jellegű autentikus feladatok megoldása során létrejött az interakció a vizsgafeladat és a szaknyelvi képesség között, mely egy újabb interakcionális folyamatot indított el a nyelvtudás és a szakmai háttértudás között.

A *TRAB vizsga* a szükségletelemzésnek megfelelően az orvosi praxis legreprezentatívabb készségeit, csak a halláskészséget, az íráskészséget és a beszédkészséget mérte izoláltan. Míg az általános egynyelvű vizsgák általában egyforma arányban mérik a négy nyelvi alapkészséget, addig a szaknyelvi vizsgarendszereknél azok a nyelvi készségek kapnak nagyobb hangsúlyt, melyeknek a mért szakterületen, az előzetes szükségletelemzés alapján, nagyobb a jelentőségük.

---

[5] Ibid 2-11. A *Subject Specialist Informant* (szakmai információközlő) a szaknyelvi képzésben és vizsgáztatásban az adott szakma anyanyelvű szakemberét jelenti, aki megfelelő szakmai háttértudással és információval látja el a szaknyelvtanárt, míg közösen kidolgozzák az autentikus vizsgafeladatokat.

A *TRAB vizsga* a mai értelemben vett ideális szaknyelvi vizsga összes jellegzetességeit hordozta már.

Paradigmaváltás: a kommunikatív (szak)nyelvi kompetencia tesztelése

Az 1960-as évektől a nyelvészetben bekövetkezett paradigmaváltás, a kommunikatív szemlélet már több mint negyed évszázada nagy hatással van az idegen nyelvek oktatásának és vizsgáztatásának elméletére és gyakorlatára. Ez a tendencia a szakmán belül az egymást követő kommunikatív kompetencia-elméletek[6] megalkotását eredményezte: Lado és Caroll, Chomsky , Hymes , Canale és Swain, Weir , Bachman és Palmer.

A fenti elméletek mellett még számos kompetencia-elméletet lehetne említeni, melyek állandóan csiszolódnak, időnként kisebb vagy nagyobb hangsúlyt kapnak a pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai idegen nyelvi tesztelésben. De a kommunikatív nyelvi kompetencia mérésének és értékelésének meghatározásához eddig Weir adta a legelfogadhatóbb definíciót: „A kommunikatív nyelvi képesség tesztelése során a nyelvi performanciák egyes mintáit értékeljük a nyelvhasználat egy specifikus kontextusában, amit az adott vizsgaszituációban teremtünk meg, és ezáltal következtetéseket vonhatunk le a vizsgázó kommunikatív kompetenciájáról vagyis nyelvi képességéről".[7]

Weir fenti meghatározása a kommunikatív nyelvvizsgáról tartalmazza mindazokat a kulcsfontosságú terminológiákat, melyek a későbbiekben részletesebben kifejtett szaknyelvi vizsgákat is jellemzik: a kommunikatív nyelvi képesség, a nyelvhasználat specifikus kontextusa, a vizsgaszituáció és a kommunikatív kompetencia.[8]

A kommunikatív kompetencia modellek szakirodalmában központi szerepet betöltő Bachman-Palmer Lyle R. Bachman és Adrian S. Palmer elméletben a kommunikatív általános nyelvi képesség csak egy megfelelő kommunikatív nyelvhasználati kontextusban nyilvánulhat meg, ahol a nyelvtudás és a nyelvtudás használatának képessége egyszerre jelenik meg. Ebből az következik, hogy a szaknyelvi kontextusban megnyilvánuló nyelvi képesség nem más, mint a kommunikatív szaknyelvi képesség. A nyelvhasználat specifikus kontextusa a szaknyelvi vizsgákon mindig az adott szakma specifikus szaknyelvi kontextusa, mely egyben a vizsga tartalmát és az autentikus vizsgafeladatokat is tartalmazza, és ahol létrejön az interakció a nyelvtudás, a szakmai háttértudás és a vizsgafel-

---

[6] A felsorolt kompetencia-elméletek befolyásolták a legnagyobb mértékben a szaknyelvi kompetencia modell megalkotását.

[7] Cyrill J. Weir, *Communicative Languge Testing* (New York: Prentice Hall, 1990), 7.

[8] A kommunikatív kompetencia modellek szakirodalmában központi szerepet betöltő Bachman-Palmer Lyle R. Bachman és Adrian S. Palmer, *Language Testing in Practice* (Oxford: Oxford University Press, 1996), 113-256.

adatok között. A vizsgaszituáció – mely, bármilyen vizsgán is vagyunk, mindig mesterkélt – a szaknyelvi szimulált vizsgaszituáció, ahol az autentikusság által teremtett módszerek segítségével létrejön a nyelvi performancia. Az a nyelvi képesség, amire Weir utal, a szaknyelvi szituációkban olyan képesség, ahol a vizsgázó a nyelvtudását és szakmai háttérismeretét úgy használja, hogy ezáltal értelmes, jelentéssel bíró nyelvi egységeket alkosson önmaga és a tesztelő számára is. Az ilyen szituációban kialakult nyelvi képesség a kommunikatív szaknyelvi kompetencia.

Szaknyelvi kompetencia és szaknyelvi performancia

Az idegennyelv-oktatásban és -tesztelésben megjelenő kompetenciafejlesztés széles körben elfogadott a nyelvtanárok és nyelvvizsgafejlesztők körében. A nyelvoktatásban és nyelvvizsgáztatásban kifejlesztett „kompetenciák" ellenben csak akkor lesznek működőképesek, ha azokat együtt értelmezzük a performanciával, mely döntő fontosságú elem a szaknyelvi vizsgákon. A szaknyelvi vizsgarendszerek a célnyelvhasználati szituáció előzetes szükségletelemzése alapján valós performanciákat igyekeznek szimulálni a vizsgafeladatok segítségével. A szaknyelvi performancia mérése és értékelése azonban nem könnyű feladat, mert az autentikus vizsgafeladatok, főleg ha a készségeket integráltan tesztelik, méréselméleti szempontból megkérdőjelezhetők.

Az 1970-es évek óta a munkaerő felvételek során használt performenciatesztek nagy hatással vannak a szaknyelvi vizsgáztatásra. Ennek ismeretében McNamara[9] különbséget tesz közvetlen (a tesztelés közvetlenül a munkahelyi nyelvhasználat során történik) és közvetett szaknyelvi tesztelés között (munkahelyi élet-szituációkat szimuláló vizsgatechnikát alkalmazzák). A közvetett szaknyelvi tesztelés elsődlegesen az angol tudományos szaknyelv (EAP) vizsgáztatásban jelenik meg, ahol a diplomás szakemberek felkészítése történik a nemzetközi munkaerőpiacra. A hazai szaknyelvi vizsgaközpontok döntő többsége is közvetett szaknyelvi tesztelést folytat.

A munkaerőpiacon működő, szakmaorientált szelekcióra épülő angol szaknyelvi (EOP) vizsgáztatás inkább a közvetlen performanciateszteket favorizálja. A szaknyelvi vizsgák két típusának alapvető elkülönítését fogalmazza meg a szakirodalom is, bár a szaknyelvkutatók hangsúlyozzák, hogy mindkét szaknyelvhasználó közösségnek azonos a végső célja, a munkaerőpiacon való megfelelés, de a cél eléréséhez másfajta eszközök kellenek. A felsőoktatási szaknyelvoktatásban (EAP) nagyobb hangsúlyt kap a kognitív jellegű, az adott tudományágra jellemző nyelvhasználati képesség, jártasság megszerzése, mint a munkahelyi in-

[9] Tim McNamara, *Measuring Second Language Performance* (London: Longman, 1996) 131-140.

terperszonális képesség (szakmára jellemző különös zsargon, szókészletre vonatkozó jellegzetességek) fejlesztése. A szaknyelvi tesztelés tekintetében itt csakis a közvetett mérés és értékelés valósulhat meg, ahol a szimulációs technikát kell alkalmazni.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy a felsőoktatásban működő szaknyelvi vizsgáknál a szaknyelvhasználat nemcsak a performancia médiuma, hanem egyben az értékelés célja és tárgya is. A legtöbb hazai szaknyelvi vizsga elsődlegesen nyelvi készségmérő vizsga, és azt, hogy a jelölt a munkahelyen az adott szituációban hogyan fog teljesíteni (predikatív validitás), elsősorban nyelvhasználati kritériumok alapján értékelik az időnként gyenge szimulációs tesztek által.

A szaknyelvi vizsga, mint kommunikatív nyelvvizsga definiálása

A szaknyelvi vizsga meghatározásakor még napjainkban is számos probléma merül fel a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt. A KER dokumentumai, valamint a hazai általános nyelvvizsgáztatási hagyományokra nagymértékben épülő akkreditációs kézikönyv is, kevés szó szerinti utalást tartalmaz a szaknyelvhasználat területén végzendő készségmérés irányára, mélységére és módjára. A KER dokumentumokban nincs konkrét elhatárolás az általános és szaknyelvi tesztelés között, így maga a dokumentum nem nyújt megbízhatóan alkalmazható szintleírásokat a kétnyelvű szaknyelvi vizsgák aspektusainak értékeléséhez.

A másik problémát az jelenti, hogy a szaknyelvkutatással foglalkozók definíciói nem mindig azonosak a szaknyelvi oktatást/vizsgáztatást gyakorlatilag művelő nyelvtanárok elképzeléseivel. Ráadásul, számos esetben maguk a nyelvtanárok nincsenek tisztában azzal, hogy a szaknyelvi oktatás/vizsgáztatás nemcsak a nyelvtanárok feladata, hanem a szakmát konkrétan ismerő és a szaknyelvet használó szakemberekkel együttműködve kell a vizsgafejlesztést végezni (lásd SSI technika).

A fogalom tisztázása érdekében a továbbiakban Dan Douglas definíciója alapján értelmezem a szaknyelvi vizsgát.[10] Douglas szerint minden szaknyelvi vizsga célja az adott szaknyelvi kommunikatív kompetencia mérése és értékelése, ami alapján a szaknyelvi vizsga lényegesen elhatárolható az általános nyelvvizsgától. „A szaknyelvi vizsga olyan nyelvvizsga, ahol a vizsga tartalma és módszerei a célként megjelölt szaknyelvhasználat szituációjának elemzéséből származnak, mégpedig úgy, hogy a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon jelenítik meg a célként megjelölt szituációra jellemző szaknyelvhasználatot, lehetővé téve az interakciót a vizsgázó nyelvi képessége és szakmai háttértudása, valamint a

[10] Dan Douglas, *Assessing Languages for Specific Purposes* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), 19-40.

vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsga lehetőséget ad arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó nyelvhasználati képességéről az adott szakterületen belül."[11]

A definíció értelmében a szaknyelvi vizsgákon a vizsga tartalma és módszerei kell, hogy lényegesen eltérjenek az általános nyelvvizsgákétól. A vizsgázónak itt a szakterületen belüli szaknyelvhasználati kompetenciáinak performanciákban megnyilvánuló képességeiről csak akkor kaphatunk megbízható és érvényes visszajelzéseket, ha a célként megjelölt autentikus szaknyelvhasználati vizsgaszituációban a vizsgafeladatok és a tartalom (szakmai háttérismeret) is autentikus módon reprezentálják a szaknyelvhasználatot. Az autentikusság fogalma nem a vizsgaanyagok autentikus közegből való kiemelését jelenti, hanem a szakmai életben nagy gyakorisággal előforduló szituációk és feladatok életszerű megjelenítését illetve utánzását. A tökéletesen szimulált szaknyelvi vizsgaszituációban csak ezáltal válik lehetővé, hogy kölcsönhatás jöjjön létre a szakmai ismeretek és szakmaspecifikus készségek, valamint az idegen nyelvi ismeretek és szaknyelvi készségek között a feladatok megoldása során.

Az elméleti háttér ismerete vagy hiánya nagy terhet ró a szaknyelvi vizsgafeladatok tesztkészítőire. Figyelembe kellene vennünk, hogy a nemzetközi szaknyelvi vizsgáztatásban egyre nagyobb hangsúlyt kap a szakmaspecifikus integrált nyelvi készségek mérése és értékelése, valamint el kellene felednünk azt a tévhitet, hogy az adott szakterület szaknyelvi szókészletének tesztelésétől válik egy nyelvvizsga szaknyelvi vizsgává.

A szaknyelvi képesség, mint a kommunikatív szaknyelvi kompetencia modell alapja

Chapelle interakcionális elmélete alapján a nyelvhasználat jellegzetességeit nem lehet a kontextustól függetlenül meghatározni, ezért a szaknyelvi vizsgán megjelenő autentikus vizsgafeladatok biztosítják, hogy kölcsönhatás jöjjön létre a nyelvhasználó és a kontextus között, mely lehetővé teszi a nyelvi szándékok megvalósulását.[12] A kommunikatív szaknyelvi kontextusban a feladatmegoldások során létrejövő nyelvi performanciák a kommunikatív szaknyelvi képesség megnyilvánulását jelentik.

A szaknyelvi képesség viszonylag új fogalom, melyet Douglas definiált először a szaknyelvkutatás területén.[13] Értelmezésében a szaknyelvi képesség annak az interakciónak az eredménye, amely a nyelvtudás és a szakmai háttérismeret

---

[11] Ibid 19.

[12] Carol A. Chapelle, „Construct definition and validity inquiry," in *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, szerk. Lyle R. Bachman és Adrian Cohen, (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), 32-70.

[13] Ibid 24-41.

között jön létre a stratégiai kompetencia eszközei által egy specifikus céllal összeállított vizsgafeladatban vagy kommunikatív életszituációban.

Az alábbi modell (1. táblázat) értelmezése alapján Douglas a következőképpen definiálta a szaknyelvi képesség fogalmát. „A szaknyelvi képesség a szakmai háttértudás és a nyelvtudás közötti interakció eredménye, mely a stratégiai kompetencia által egy specifikus tesztelési módszer jellemzőinek segítségével összeállított szaknyelvi vizsgafeladatban jön létre."[14]

1. táblázat

A szaknyelvi képesség modellje

SZAKNYELVI KÉPESSÉG
I. NYELVTUDÁS
1. Nyelvtani ismeretek Szókészlet, morfológia, szintaxis, fonológia ismerete. **2. Szövegalkotói ismeretek** Kohézió, retorikai és párbeszédalkotói mechanizmusok ismerete. **3. Funkcionális ismeretek** Idealisztikus, manipulatív, heurisztikus és a képzeleterő funkcionális ismerete. **4. Szociolingvisztikai ismeretek** Dialektusok, regiszter, idiomák, kifejezések, kulturális referenciák ismerete.
II. STRATÉGIAI KOMPETENCIA
1. Értelmezés A kommunikatív szituáció vagy a vizsgafeladat értékelése és a megfelelő tématerület alkalmazása; a kontextus kognitív interpretálása. **2. Célmeghatározás** Eldönteni, hogyan (és egyáltalán) reagáljunk a kommunikatív szituációra. **3. Tervezés** Eldönteni, hogy a nyelvtudás és a háttértudás mely elemeire van szükségünk a kitűzött cél elérésének megvalósításában. **4. Megvalósítás** A nyelvismeret megfelelő elemeinek összerendezése a terv végső megvalósításának érdekében.
III. HÁTTÉRTUDÁS
Discourse domains (Tématerületek) A múlt/szakma tapasztalatain alapuló referenciakeretek, amelyeket azért használunk, hogy az adott szituációban értelmezzük az információt, és eldöntsük, hogy erre hogyan reagálunk, minek kell következnie.

[14] Ibid 35.

A szaknyelvi képességnek két elválaszthatatlan komponense – a nyelvtudás és a szakmai háttértudás –, mint kifejlesztett „kompetenciák", a stratégiai kompetencia eszközei által állandó kölcsönhatásban állnak, és működőképessé csak akkor válnak, ha ezeket a kompetenciákat együtt értelmezzük a performanciákkal. A fenti szaknyelvi képesség modellben (1. táblázat) a stratégiai kompetencia jelenléte kulcsfontosságú a szaknyelvi szituációban, mely közvetítő funkciója révén kapcsolja össze a nyelvhasználati ismereteket és a diskurzustartományokat tartalmazó szakmai háttértudást.

A stratégiai kompetencián belül négy fokozat különíthető el egymástól. Az első lépcsőfok a kommunikatív szituáció/vizsgaszituáció *értelmezése* és a megfelelő tématerület azonosítása a nyelvhasználó/vizsgázó által. A *célmeghatározás* alatt a vizsgázó eldönti, hogyan és egyáltalán reagáljon-e a kommunikatív szituációra. Majd ezt követi a *tervezés*, ahol a nyelvhasználó eldönti, hogy a nyelvtudás és a háttérismeret mely elemeire van szüksége ahhoz, hogy a kitűzött célt megvalósítsa. Végül jön a *megvalósítás,* ami a nyelvi performanciák színtere, amikor megtörténik a nyelvismeret megfelelő elemeinek összerendezése és a kitűzött cél megvalósítása.

A stratégiai kompetencián belül funkciójuk szerint a stratégiák két típusát lehet megkülönböztetni: a metakognitív stratégiák és a kommunikációs stratégiák csoportját, melybe a fent elemzett komponensek egyértelműen besorolhatók.

A metakognitív stratégiák az adott kommunikatív szituációban irányítják a nyelvhasználót a kontextus által beindított interakcióban, és működésbe hozzák a kommunikációs stratégiákat, amennyiben a nyelvhasználó az adott szituációt kommunikatív szituációnak érzékeli. Ebben a kétszintű rendszerben a metakognitív stratégiák a hierarchia magasabb szintjén állnak, mint a kommunikációs stratégiák. Mindkét stratégiatípus magában foglalja az értelmezés, célmeghatározás, tervezés és megvalósítás komponensét, de a legfőbb különbség, hogy a metakognitív stratégiák sokkal általánosabb szinten mozognak (nyelvtudás, diskurzustartományokat tartalmazó általános és szakmai háttérismeretek stb.), míg a kommunikációs stratégiák kifejezetten a kommunikatív nyelvhasználatra fókuszálnak.

Ebből következik, hogy a metakognitív stratégiák nem mindig kívánják meg a nyelvi performanciát vagy a nyelvhasználatot. Ennek a ténynek a figyelembevétele nagyon fontos a szaknyelvi vizsgafejlesztők számára, hiszen előfordulnak olyan vizsgafeladatok/vizsgaszituációk (nyelvtudás mechanikus számonkérése, osztálytermek nyelvtani drilljei vagy szakmai adatok nem kommunikatív jellegű értelmezése stb.), melyek megoldása során a létrejövő teljesítményeknek semmi köze sincs a szaknyelvi kommunikatív képesség megnyilvánulásához.

Amikor a kommunikatív szituációban a kontextus által beindított interakcióban létrejön a nyelvtudás és a szakmai háttértudás kölcsönhatása, és ez az interakció jelentéssel bíró nyelvi performanciákban realizálódik, akkor beszélhetünk

a kommunikációs stratégiák működéséről. Ezen a szinten jelenik meg a szaknyelvhasználat, mely a kommunikatív szaknyelvi képesség (kompetenciák és performanciák együttese) megnyilvánulása, és amit mérnünk és értékelnünk kell a szaknyelvi vizsgákon.

Általános és szaknyelvi tesztelés specifikumai

Az idegen nyelvi mérés és értékelés területén sokszor felvetődik a kérdés, hogy miért van szükség szaknyelvi vizsgákra. Az ellenzők sokszor azzal érvelnek, hogy ha valaki jó általános nyelvtudással rendelkezik, szakmai élete során úgyis automatikusan kialakul a szaknyelvhasználata; a szaknyelvi vizsga tesztechnikája azonos az általános nyelvvizsgáéval, csak a szókészletben van lényeges eltérés; valamint a szaknyelvi vizsgák megbízhatatlanok, hiszen a szakmai háttérismeret befolyásolja a nyelvvizsga eredményét és megbízhatóságát.

A sok és többször is visszatérő vita ellenére mára már konszenzus alakult ki, s mindkét tábor képviselői egyetértenek abban, hogy a jól előkészített és kivitelezett szaknyelvi vizsga (ESP), bármelyik típusba (EAP vagy EOP) is tartozzon, igenis különbözik az általános nyelvvizsgától, hiszen más képességet, mégpedig a kommunikatív szaknyelvi képességet méri és értékeli.

A kommunikatív általános és kommunikatív szaknyelvi vizsgáztatás az idegen nyelvi tesztelés harmadik, a posztmodern tesztelés korszakában alakult ki, mely pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezőket figyelembe véve, már statisztikai minősítésekkel értékel. A napjainkban is használatos módszerben az általános és szaknyelvi tesztelés közös ideológiája a racionalista-empirikus, méréseken alapuló objektív értékelés, ahol a célorientáltságot a megbízhatóság, a hatékonyság és a validitás kritériumainak való megfeleltetés jelenti. A két vizsgatípus sajátosságait, legszembetűnőbb különbségeit West gyűjtötte össze. [15]

A két vizsgarendszeren belül a tesztechnika, a tesztkészítés és a tesztfejlesztés menete, valamint az értékelési módszerek is megegyeznek. Mindkét nyelvvizsga kommunikatív nyelvvizsga, teoretikusan nem lehet szétválasztani őket, mert elméletileg mindkettő a kommunikatív nyelvtesztelés egy-egy megvalósítása, ahol az általános nyelvvizsga általános nyelvi kompetenciát, míg a szaknyelvi vizsga szaknyelvi kompetenciát mér.

A 2. táblázat többféle szempont szerint tesz különbséget a két vizsgatípus között, és élesen kiemeli a szaknyelvi tesztelés jellegzetességeit, melyek egyben a szaknyelvi vizsga meghatározását is hordozzák.

A két vizsgatípust megkülönböztető jellemzőket elsődlegesen a vizsga tartalmában és a gyakorlati kivitelezésben tudjuk feltárni. Míg az általános nyelvvizsgák

[15] Richard West, *Proficiency Testing* (Manchester: The University of Manchester School of Education Distance learning, 1998), 50.

2. táblázat

EFL és ESP tesztek megkülönböztető jegyei

ÁLTALÁNOS NYELVVIZSGA (EFL tesztek)	SZAKNYELVI VIZSGA (ESP tesztek)
Általános/társadalmi tartalom	Specifikus/szakmaorientált tartalom
Széles körű vizsgázói közönség	Szűk/szakmaorientált vizsgázók
A célt kurzuskönyvek/tanmenetek befolyásolják	Cél: célnyelvhasználati szituáció szimulálása
Predikatív validitás ritkán fontos	Predikatív validitás gyakran fontos
Részletes szükségletelemzés nehézkes	Részletes szükségletelemzés fontos
Kompetenciára/nyelvhasználatra koncentrál	Performanciára/nyelvhasználatra koncentrál
Készségszintmérő (4 alapkészség)	Szükség szerint méri a készségeket
Izolált készségmérés	Integrált készségmérés
Szöveg/feladat nem mindig autentikusak	Szöveg/feladat mindig autentikusak
Az értékelés gyakran normaorientált	Az értékelés általában kritérium-orientált

egy széles körű vizsgázói közönséget céloznak meg és általános/közéleti tartalmat fednek le, addig a szaknyelvi vizsgák mindig egy szűkebb szakmaorientált vizsgázói réteget szolgálnak ki egy szűkebb, szakmaspecifikus tartalommal. Az általános nyelvvizsgák általában egyforma arányban mérik a négy nyelvi alapkészséget, a szaknyelvi vizsgarendszereknél pedig azok a nyelvi készségek kapnak nagyobb hangsúlyt, melyeknek a mért szakterületen, az előzetes szükségletelemzés alapján nagyobb a jelentőségük, s ezért időnként integrált készségmérés történik. A szaknyelvi vizsgákon a predikatív validitás a munkaerőpiacon való megfeleltetés, illetve a diplomaszerzés szempontjából fontos tényező lehet, ezért általában nagyobb hangsúlyt kap, mint az általános nyelvvizsgákon. A predikatív validitást a célnyelvhasználói közönség igényeinek kielégítése céljából, csakis a szaknyelvi vizsgát megelőző szükségletelemzés kivitelezésével tudjuk biztosítani. A szükségletelemzés, mely az adott szakterület pontos behatárolása után, az adott szakma képviselőinek bevonásával történik, fényt deríthet arra, hogy a szaknyelvi vizsgán milyen nyelvi készségeket és hogyan mérjünk (integráltan vagy izoláltan), milyen életszerű vizsgafeladatokat és szövegeket jelenítsünk meg.

A szükségletelemzés

A szükségletelemzési kutatások szorosan összefüggnek a szaknyelvkutatással, és csak az elmúlt három évtizedben vettek nagyobb lendületet. Egyes kutatók az angol szaknyelvkutatások kulcskérdéseként vagy a szaknyelv egyik legspecifi-

kusabb sajátosságaként említik a szükségletelemzéseket. A legújabb eredmények egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy minden szaknyelv, mint történelmi kategória – a tudományterületek dinamikus fejlődése, a nyelvhasználati igények és szükségletek állandó változása miatt – folyamatosan átalakul, így a szaknyelvi vizsgáztatás területén a többszörösen megismételt szükségletelemzések fontosságára hívják fel a figyelmet.

A szükségletelemzés Kurtán értelmezésében „a társadalmi és az egyéni távlati, illetve közvetlen nyelvhasználati igények felmérése, fontossági sorrendbe állítása. A nyelvi szituáció, a kommunikációs célok, formák, az elérendő szintek elemzésére terjed ki. Elősegíti a nyelvtanulás céljainak, tartalmának, feladatának és követelményrendszerének meghatározását, viszonyítási alapot nyújt az értékeléshez is".[16]

Az idegennyelv-oktatásban és -vizsgáztatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, hogy a nyelvhasználónak mire lesz szüksége az adott kommunikatív szituációban, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják. A szükségletelemzés során nyert objektív és szubjektív adatok elemzését különböző módszerekkel lehet végrehajtani. A legismertebb módszerek a kérdőív, interjú, megfigyelés, konzultáció. Ezekkel a módszerekkel információt kaphatunk a szakmaspecifikus nyelvhasználati szituációkról (ki és milyen szituációban használja a nyelvet); a célokról (milyen nyelvhasználatra van szükség a cél elérése érdekében); a kommunikáció módjáról (írásbeli, szóbeli nyelvhasználatra van-e szükség); valamint a szintekről.

A szükségletelemzés területei egy-egy szakmán belül a következők lehetnek:

- munkahelyi tevékenységek tipizálása (telefonálás, levélírás, tárgyalás)
- szakmabeli kommunikációs tevékenységek jellemzőinek összegyűjtése (szókészlet, írásbeli klisék)
- referencia anyagok gyűjtése (a szakmai anyanyelv ismerete)
- információközlők meghallgatása (szakember bevonása)
- szakmaorientált nyelvi készségek felmérése (nem minden szakmára jellemző az alapkészségek egyenrangú használata)
- szaknyelvi vizsgáztatás háttéroktatásának, nyelvtanulási szokásoknak felmérése.

Szükségletelemzési modellek

Az 1970-es évektől a szükségletelemzés fontosságát felismerve, a nyelvpedagógiai kutatások többféle szükségletelemzési modellt állítottak fel. Ezek közül

[16] Kurtán Zsuzsa, *Szakmai nyelvhasználat* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003), 274.

a legismertebb és mára az irányzat domináns paradigmájaként is elfogadott, a Munby által kidolgozott célnyelvhasználati-szituáció-elemzésének modellje.[17]

Munby a kommunikatív szükségletek megállapításához információfeldolgozási eljárást (*Communicative Needs Processor*) alkalmaz, mely által a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges folyamat tervezhető, a kommunikáció eszközei megállapíthatók, elrendezhetők, és a nyelvhasználathoz szükséges nyelvi szintek, valamint a mérési és értékelési rendszerek kiválaszthatók. Elméletének alapját az az ortodox szemlélet határozza meg, hogy a szak/nyelvhasználati szituációk kommunikációs jellemzőinek feltárása és taxonómiákba rendezése után, előre meg kell határoznunk, hogy mik a nyelvhasználó szükségletei, vagyis, hogy a nyelvhasználónak *„mit"* kell tudnia, mit kell tennie a nyelvvel az adott célszituációban. A szaknyelvhasználati szituációk elemzése tehát a szaknyelvhasználati jellemzők (discourse, lexika) összegyűjtésére, a szakmai tevékenységek kommunikációs szükségleteire (funkció, kommunikációs stratégia), valamint a szakmaspecifikus feladatok, kontextus és készségek (írás, olvasás, hallás, beszéd, mediáció) meghatározására irányul. Ez a távlaticél-orientált szemlélet egyértelműen az objektív szükségletek felmérésére koncentrál, és tanárközpontú módszert eredményez.

A '80-as években a tanulóközpontú (*student-centred*) kommunikatív szemlélet előtérbe kerülésével új módszertani szükségletelemzési irányzat alakult ki, mely közvetlencél-orientált és a nyelvhasználó szubjektív igényeire és szükségleteire fókuszál. A nyelvtanulási-szituáció-elemzés modelljének módszertani szempontja a „mit" helyett a *„hogyan"* kérdés. Hutchinson és Waters a nyelvtanuló/nyelvhasználó közvetlen nyelvtanulási szükségleteinek meghatározását tűzte ki célként, azt, hogy a nyelvhasználók *„hogyan"* tanulják meg, hogy *„mit"* kell tenniük a nyelvvel az adott célszituációban.[18] Ez a típusú szükségletelemzés kitér a nyelvhasználó/tanuló nyelvtanulási motivációjára, stílusára, szokásaira, a kedvelt és kevésbé kedvelt módszerekre.

A technológiai eszközök nyelvészeti kutatásokban történő felhasználásával napjaink legkorszerűbb szükségletelemzési eljárása a beszédhelyzetekből vett szövegminták számítógépes vizsgálata, a korpuszelemzés. Egyéb szükségletelemzési irányzatokként meg kell még említenünk a nyelvhasználati kontextuselemzést, az attitűdelemzéseket és a nyelvhasználati képesség hiányából fakadó szükségletek diagnosztikus felmérését.

---

[17] John Munby, *A communicative syllabus design* (Cambridge: Cambridge University Press, 1978), 33-40.

[18] Tom Hutchinson és Alan Waters, *English for Specific Purposes: A learning-centred approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 1987), 53-65.

A szaknyelvi vizsgáztatás gyakorlata és kutatása határozottan az idegen nyelvi tesztelés egyik önálló ágazataként jelenik meg a nemzetközi és hazai színtéren egyaránt. A tesztfejlesztők tisztában vannak azzal, hogy a szaknyelvi vizsga konkrétan elhatárolható az általános nyelvvizsgáktól, és célja a szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése. Minden szaknyelvi vizsgarendszer arra törekszik, hogy egyértelműen meghatározza az adott szakmai kontextusban megalkotott szakmai tartalom és autentikus feladatok sorát, melyekben létrejöhet a szaknyelvi performancia. A szaknyelvi vizsgafejlesztőknek különös gondot kell fordítaniuk a vizsgafeladatok autentikusságára, mert vizsgarendszerük csakis így lehet valid, és a metakognitív és kommunikációs stratégiák csakis így eredményezhetnek megbízható szaknyelvi performanciákat, mely alapköve bármelyik szaknyelvi értékelésnek. Ez a folyamat azonban kivitelezhetetlen a szaknyelvi tesztelés elméleti hátterének, kutatási irányzatainak és kutatási eredményeinek ismerete nélkül.

A szaknyelvi vizsgáztatás hazai, széles körű elterjedését a 2000-ben bekövetkezett nyelvvizsgáztatási reform eredményezte. Az ELTE ITK vizsgarendszerében az országos hatáskörű, több nyelven folyó szakmai nyelvvizsgáztatás az 1970-es évektől bevett gyakorlat volt, mely a szűk körű politikai, szakmai és munkaerőpiaci igényeknek hosszú ideig megfelelt. A 2000-es nyelvvizsgáztatási reform elindította a nemzetközi kutatási trendek széleskörű megismerésének folyamatát, mely a felsőoktatás EU-konform szerkezeti változtatásaival együtt, akkreditált szaknyelvi vizsgaközpontok kialakulását eredményezte. Az újonnan kialakult vizsgarendszerek fellegvárai természetesen a hazai felsőoktatási intézmények lettek, hiszen csak itt tudott megvalósulni a szakemberek és nyelvtanárok közös munkájának eredményeként egy stabil vizsgázói bázisra támaszkodó (nappali hallgatók kimeneti vizsgakövetelménye a szaknyelvi vizsga), egyetemi/főiskolai nyelvtanítási hagyományokra és nyelvtanár kollégákra épülő szaknyelvi vizsgáztatás. Ezek a szaknyelvi vizsgaközpontok a pedagógiai szempontból megkülönböztetett szaknyelvi vizsgáztatás (ESP) mindkét típusát (EOP és EAP) ötvözik.

Hosszú évek óta a hazai egyetemekről és főiskolákról kikerülő potenciális munkavállalókat szívesen alkalmazzák olyan munkakörökben, ahol magas szintű nyelvtudásukat kamatoztathatják végzőseink. Többéves nyelvoktatói és nyelvvizsgáztatói tapasztalatom és a hallgatói visszajelzések során számos alkalommal szembesültem azonban azzal a ténnyel, hogy szaknyelvi kurzusaink és a szaknyelvi vizsgák követelményei, feladattípusai, valamint a valós szakmai életben használt nyelvi igények között bizonyos nem elhanyagolható különbségek vannak. Ez a felismerés vezetett a szaknyelvi vizsgáztatás kutatásához, melynek első fázisa – az elméleti háttér felvázolása – a jelen dolgozat témája. Kutatásom empirikus szakaszában a társadalomtudományi területeken belül kérdőíves felmérést végeztem a felsőoktatásban angol szaknyelvet tanulók (EAP) és a társadalomtudo-

mányon belüli szakterületek nyelvhasználói (EOP) között, hogy szükségleteiket, igényeiket megfeleltessem a szaknyelvi vizsgák autentikus feladatszituációinak. Célom a kétfajta kérdőív eredményeinek összehasonlítása, majd az eredmények megfeleltetése az adott hazai szaknyelvi vizsgarendszerek feladattípusaihoz, a KER szaknyelvi vizsgákra vonatkozó leírásaihoz, valamint a nemzetközi szakirodalom elméleteihez. Az elemzések után megnézem, hogy vizsgarendszereink hordozzák-e a nemzetközi szaknyelvi vizsgák specifikus jegyeit: autentikusság, feladat- és tartalomalapú vizsga, készségcentrikusság és kommunikatív szaknyelvi képesség tesztelése. A kutatás még folyamatban van, az empirikus kutatás részeredményének közlése egy következő tanulmányban fog megjelenni.

A magyar akkreditált vizsgarendszerek 2006-tól megfeleltetik nyelvi szintjeiket a Közös Európai Referenciakeret ajánlásainak. Mivel a KER nem tartalmaz részletes vizsgaspecifikációt a szaknyelvi vizsgákra vonatkozóan, és hazánkban egyre nagyobb az igény a szaknyelvi vizsgák iránt, nagy szükség van arra, hogy a hazai szaknyelvi vizsgafejlesztők az elmélet és gyakorlat kettős harmóniájában végezzék hétköznapi feladataikat.

G. Havril Ágnes

THEORY AND PRACTICE: A DIFFERENT APPROACH TO ESP TESTING

The explosion of the second industrial and scientific revolution in the 20th century has caused English to become the 'lingua franca' of the international community. English language became a natural link within multi-cultural, multilingual societies and a vehicle for international communication. As a result of the above mentioned social, economic, technological and scientific changes teaching and testing ESP have been improving all over the world. We see ESP movement all around us in colleges and universities (English for Academic Purposes) and in adult schools (English for Occupational Purposes) as well. ESP testing is largely addressed to adult learners and university students who require English language competence to further their education or to perform a social or working role.

The first part of the study gives the scientific classification of foreign language testing then a short overview of the history of ESP testing. The author reviews the development of several ESP testing theories and analyzes the precise definition of specific purpose testing as communicative language testing on the basis of the concept of specific purpose language ability. Then the characteristics of communicative general English language testing and communicative ESP testing are compared and contrasted.

The last part of the paper focuses on the role of needs-analysis in ESP setting. Needs-assessment has evolved through different phases of development as a highly valid and authentic characteristic of ESP testing, and seen as the foundation of ESP testing on which all other decisions (planning, realisation, and assessment) are, or should be, made.

Finally the author reports on an ongoing empirical research (needs-analysis) which aimed to explore the changing needs and objectives of ESP students studying in the Hungarian higher education in the field of social sciences.

PAPP ESZTER

A női kutatók véleménye a nők és férfiak közti esélyegyenlőségről a magyar állami kutatásban

A társadalmi nemek közti esélyegyenlőséget nagyon fontosnak tartom, mert hiszem, hogy a nők és a férfiak elsősorban egymással egyenrangú *emberek*, ezért nemüktől függetlenül egyenlő jogokkal és esélyekkel kell, hogy rendelkezzenek, minden területen, ahol csak lehetséges. A kutatás-fejlesztési szektorban egyrészt gazdasági szempontból pazarlásnak tartom, hogy a nőket kiképzik PhD szinten, utána viszont nem hasznosítják a tudásukat a lehető legjobban, és a hierarchiában felfelé haladva fokozatosan eltűnnek a pályáról, a tudománypolitika vezető döntéshozatali testületeiben pedig még sokkal alacsonyabb arányban jelennek meg a nők, mint az egyetemi tanári és vezető kutatói szinten. Másrészt a kutatás eredményessége miatt is fontos a diverzitás mind a kutatást végzők személyét, mind pedig a kutatási szempontokat tekintve, hiszen a tudományos tevékenység célja elsősorban az emberiség (a férfiak és a nők) problémáinak megoldása.

A tudomány nagy utat tett meg azóta, hogy a nőket először beengedték a felsőoktatásba és a kutatók közé, de ennek az útnak még nincs vége, egészen addig tart, amíg az egyenlő esélyek meg nem valósulnak. Nem azt tartom a célnak, hogy a hierarchia minden szintjén pontosan egyenlő arányban legyenek nők és férfiak, hanem azt, hogy a nőknek is ugyanakkora esélye legyen a kutatói pályára lépni bármely tudományterületen, és döntéshozatali pozícióba jutni, mint a férfiaknak. Ez azt jelenti, hogy nekik is ugyanaz a támogatás és bizalom jár a karrierjük során – már a kezdetektől –, amit a hasonló kvalitású férfiak megkapnak. Változásokra van szükség többek között a családi kapcsolatok, az oktatási módszerek, a munka-magánélet egyensúlya és az előítéletek terén.

A nők és férfiak esélyegyenlőségével a kutatás-fejlesztésben az Egyesült Államokban már az 1970-es évek óta foglalkoznak. Az EU, bár az esélyegyenlőség egyik fontos alapelve, a K+F területre ilyen szempontból elsősorban csak a múlt évtizedben kezdett elkoncentrálni. Magyarországon ez a téma nem népszerű, nem tartozik a prioritások közé.

Ez a cikk a frissen megvédett doktori disszertációm egyik fejezetét tartalmazza, melyben az empirikus kutatásom eredményeit ismertetem. Magyarországon a nők aránya a kutató-fejlesztők között magasabb az Európai Unió átlagánál, de a statisztikákat közelebbről megvizsgálva kiderül, hogy sajnos ez nem jelenti azt, hogy esélyegyenlőség van. A kérdőíves kutatásom célja a tudományos fokozattal

rendelkező női kutatók helyzetének vizsgálata volt a felsőoktatási és költségvetési kutatóhelyeken. A kérdőív összesen 21 kérdést tartalmazott, ebből 6 nyílt végű, 15 pedig feleletválasztós. A kérdőívet 2381 email-címre küldtem ki 2005 februárjában. A kérdőív feleletválasztós válaszait az SPSS programmal elemeztem. Azt, hogy a kérdőív feleletválasztós kérdéseire adott válaszok az egész populációra érvényesek-e, khi-négyzet próbával állapítottam meg. Az N az elemzés során az adott kérdésre kapott válaszok számát jelenti. A felmérés eredményeinek ellenőrzése céljából 9 db kontrollinterjút végeztem különböző tudományterületeken és kutatóhelyeken dolgozó női kutatókkal.

A válaszadók

192 tudományos fokozattal rendelkező kutatónő válaszolt a kérdőívemre. A legtöbb válaszadó, 93 fő az ötven év fölötti korosztályba tartozik, 59-en vannak negyven és ötven év között, 38 válaszadó harminc és negyven év közötti, míg egy válaszadó a húszas éveit tapossa. Egy fő nem adta meg az életkorát.

1. táblázat

A válaszadók megoszlása a tudományterületek között

	N	%
Természettudomány	74	38,7
Műszaki tudomány	9	4,7
Orvostudomány	27	14,1
Agrártudomány	12	6,3
Társadalomtudomány	37	19,4
Bölcsészettudomány	32	16,8
Összesen	191	100

A legtöbb válasz a természettudomány területéről érkezett, ezt követi a társadalomtudomány és a bölcsészettudomány. A műszaki területen dolgozik a legkevesebb válaszadó.

164 válaszadó rendelkezik PhD fokozattal, 24 DSc fokozattal vagy MTA doktora címmel, és 4 fő az MTA tagja. 120 válaszadó a felsőoktatásban dolgozik, 49 az akadémiai szektorban, 20 egyéb intézményben dolgozik. Az egyéb intézmények közül 5 múzeum, 10 állami (főként minisztériumi) és 5 magánszektorbeli kutatóhely.

2. táblázat

A válaszadók munkakörei

Munkakör	N
tanársegéd	4
docens	53
tudományos munkatárs	7
tudományos tanácsadó	6
kutatásmenedzsment -- középvezetés	1
kutatásmenedzsment – felsővezetés	5
adjunktus	20
professzor	28
tudományos segédmunkatárs	2
tudományos főmunkatárs	44
kutató professzor	3
egyéb	19
összesen	192

Sok olyan kutató válaszolt a kérdőívre, aki a ranglétra felsőbb fokain áll. Ez a válaszadók korával is összefügg, és jó hatással van a válaszok megalapozottságára, mivel jelentős élettapasztalat áll a válaszadók többsége mögött.

A karrier sikere

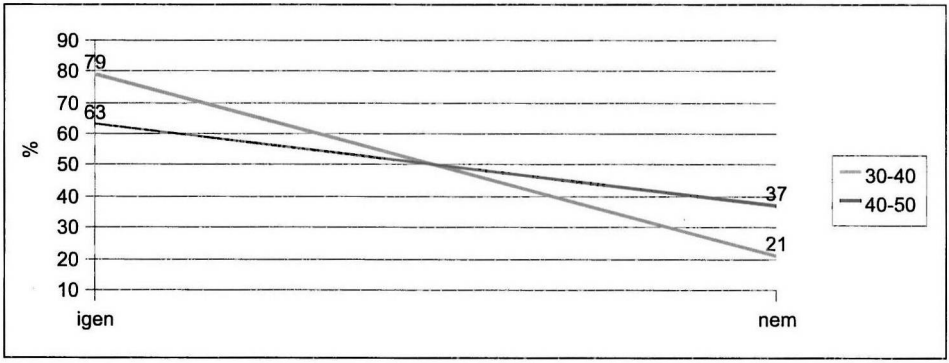
A válaszadók 91%-a (N=191) sikeresnek érzi a karrierjét, csak 18 válaszadó nem érzi annak, egy nem válaszolt.

A miért kérdésre 126-an válaszoltak, ebből tizenöten a nem sikerest jelölték meg. Azért, hogy nem érzik sikeresnek karrierjüket, elsősorban a következő okok felelősek: család és az ezzel kapcsolatos munka, illetve extra pénzkereseti feladatok, a kapcsolatok hiánya, a nem objektív pályázati rendszer, a lassan haladó munka és a pénzhiány. Az igent választók főként a következő indokokat adták: oktatási és szakmai sikerek, jó tudományos teljesítmény, jó tanítványok és hallgatók, a téma és a kutatás szeretete, a család és a munka sikeres összeegyeztetése (sikeres élet), ismertség a szakterületen, fokozatok megszerzése. Ezekből az derül ki, hogy a női kutatók nem vagy nemcsak konkrétan az elért pozícióra vetítik a sikeresség kérdését, hanem egyéb tényezőket is figyelembe vesznek.

A válaszadók 62,3%-ának halad olyan ütemben a karrierje, ahogyan eltervezte, és csak 37,7% válaszolt nemmel (N=183).

1. ábra

A karrier előrehaladásával való elégedettség életkor szerinti megoszlása (N=182)



A válaszadók, ahogy haladnak előre a tudományos pályán, egyre kevésbé érzik úgy, hogy a terveik szerint alakul a karrierjük.

3. táblázat

A karrier előrehaladásával való elégedettség tudományterület szerinti megoszlása

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	össz.
igen	N	42	6	16	26	18	5	113
	%	61,8	75,0	61,5	72,2	56,3	41,7	62,1
nem	N	26	2	10	10	14	7	69
	%	38,2	25,0	38,5	27,8	43,8	58,3	37,9
összesen	N	68	8	26	36	32	12	182

A társadalomtudományban dolgozó válaszadók közül gondolják a legtöbben úgy, hogy terveik szerint alakul a karrierjük, őket követik a műszaki tudományokban és a természettudományokban dolgozók. Legkevésbé az agrártudomány területén dolgozó válaszadók elégedettek karrierjük alakulásával.

4. táblázat

A karrier előrehaladásával való elégedettség tudományos fokozat illetve cím szerinti megoszlása

		DSc fokozat/			összesen
		PhD/CSc fokozat	MTA doktora	MTA tagja	
igen	N	95	16	3	114
	%	59,7	76,2	100	62,3
nem	N	64	5	0	69
	%	40,3	23,8	0	37,7
összesen	N	159	21	3	183

Bár az életkor növekedésével egyre kevesebben gondolják úgy, hogy a tervezett ütemben halad a karrierjük, a tudományos fokozatok szerinti lebontás azt mutatja, hogy a magasabb fokozattal rendelkezők sokkal nagyobb arányban elégedettek, mint azok, akiknek alacsonyabb tudományos végzettsége illetve címe van.

5. táblázat

A karrier előrehaladásával való elégedettség megoszlása a munkahely típusa szerint

		felső-oktatás	akadémia	egyéb	összesen
igen	N	67	34	11	112
	%	57,8	73,9	61,1	62,2
nem	N	49	12	7	68
	%	42,2	26,1	38,9	37,8
összesen	N	116	46	18	180

A fokozattal rendelkező női kutatók közül a felsőoktatásban dolgozóknak alakul legkevésbé olyan ütemben a karrierjük, ahogy eltervezték, őket követik az egyéb intézményekben dolgozók. Az akadémiai intézetek tudományos fokozattal rendelkező női kutatói a legelégedettebbek karrierjük alakulásával. Ez az eredmény az egész populációra vonatkoztatható.

Azok, akik nemmel válaszoltak (N=77), leggyakrabban azzal indokolták, hogy mert nők, és hogy nem tervezték meg előre a pályájukat, a többiek a családot, a gyerekeket, a házimunkákat, a körülményeket, a sok adminisztrációs feladatot és a túlterheltséget említették. Két válaszadó jobban haladt, mint előre gondolta volna.

A válaszadók többsége közepesnek illetve jónak látja jövőbeni szakmai perspektíváit. A kérdésre válaszoló 188 kutató közül csak húszan írták, hogy rossznak, ugyanakkor mindössze tizennégyen bizonyultak teljesen optimistának. Ez az eredmény a 7. táblázat szerint alakul az egyes tudományterületeken.

6. táblázat

Vélemények a jövőbeni lehetőségekről[1]

	db	%
nagyon rossz	8	4,3
rossz	12	6,4
közepes	82	43,6
jó	72	38,3
nagyon jó	14	7,4
Összesen	188	100,00

7. táblázat

A jövőbeni lehetőségek értékelése tudományterületenként

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	össz.
rossz	N	9	0	4	2	4	1	20
	%	12,7	0	15,4	5,4	12,5	8,3	10,7
közepes	N	32	4	12	19	10	5	82
	%	45,1	44,4	46,2	51,4	31,3	41,7	43,9
jó	N	30	5	10	16	18	6	85
	%	42,3	55,6	38,5	43,2	56,3	50,0	45,5
összesen	N	71	9	26	37	32	12	187

A legtöbb negatív válasz arányaiban az orvos-, a természet- és a bölcsészettudomány területéről érkezett. Nagyon negatívan látja jövőjét hat válaszadó a természettudomány és egy-egy a társadalom- és a bölcsészettudomány területéről. A legtöbb közepes válasz számban és arányban is a természettudomány területéről érkezett, ezt követi a társadalom- és az orvostudomány. Jónak tartja a jövőbeni

[1] A legtöbb kereszttáblához a válaszokat átkódoltam a rossz-közepes-jó kategóriákra az érthetőség javítása céljából.

lehetőségeit a bölcsészet- és a műszaki tudományban dolgozó válaszadók többsége, valamint az agrártudományban dolgozók fele.

A válaszok eloszlása szektoronként is érdekesen alakul (8. táblázat). Nagyon rossznak látja jövőbeni lehetőségeit a felsőoktatásból négy, az akadémiai intézetekből három és az egyéb kutatóhelyekről egy válaszadó, míg nagyon jónak öt, hat illetve három. Erre a felbontásra is érvényes, hogy kevés válaszadónak van nagyon jó vagy nagyon rossz szakmai jövőképe.

8. táblázat

A jövőbeni lehetőségek értékelése szektoronként

		felsőoktatás	akadémia	egyéb	összesen
rossz	N	12	6	2	20
	%	10,2	12,5	10,5	10,8
közepes	N	51	23	6	80
	%	43,2	47,9	31,6	43,2
jó	N	55	19	11	85
	%	46,6	39,6	57,9	45,9
összesen	N	118	48	19	185

Az egész populációra érvényesnek bizonyult, hogy akiknek a tervezett ütemben halad a karrierje, azok többsége (57%-a) a jövőbeni lehetőségeit is jónak tartja, és közülük mindössze 4,4% tartja rossznak. Ugyanakkor majdnem 30% azok aránya, akiknek nem a tervezett ütemben halad a karrierje, mégis jónak ítélik a perspektíváikat.

A munka és a magánélet összeegyeztetése

A válaszadók túlnyomó többsége (152 fő, az összes válaszadó 81,3%-a) úgy tapasztalta, hogy nekik nehezebb illetve sokkal nehezebb összeegyeztetni a szakmai és a magán-, illetve családi életet, mint férfi kollégáiknak.

9. táblázat

A munka és a magánélet összeegyeztetése a férfi kollégákkal összehasonlítva

	N	%
sokkal könnyebb	2	1,1
ugyanolyan	33	17,6
nehezebb	73	39,0
sokkal nehezebb	79	42,2
Összesen	187	100

A 10. táblázat azt mutatja meg, van-e lényeges különbség a tudományterületek között ebben a kérdésben. Ebből az derül ki, hogy a válaszadók többsége minden tudományterületen úgy véli, sokkal nehezebb a helyzete férfi kollégáinál, a természet- és a műszaki tudomány kivételével, ahol a többség szerint „csak" nehezebb.

10. táblázat

A munka és a magánélet összeegyeztetése a férfi kollégákkal tudományterületenként összehasonlítva

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	összesen
sokkal könnyebb	N	1	0	0	0	0	1	2
	%	1,4	0	0	0	0	8,3	1,1
ugyanolyan	N	16	1	4	6	4	1	32
	%	22,9	11,1	14,8	16,2	12,9	8,3	17,2
nehezebb	N	30	5	11	11	12	4	73
	%	42,9	55,6	40,7	29,7	38,7	33,3	39,2
sokkal nehezebb	N	23	3	12	20	15	6	79
	%	32,9	33,3	44,4	54,1	48,4	50,0	42,5
összesen	N	70	9	27	37	31	12	186

11. táblázat

A munka és a magánélet összeegyeztetése a férfi kollégákkal összehasonlítva tudományos fokozattól ill. címtől függően

		PhD/CSc fokozat	DSc fokozat/ MTA doktora	MTA tagja	összesen
sokkal könnyebb	N	2	0	0	2
	%	1,3	0	0	1,1
ugyanolyan	N	25	8	0	33
	%	15,7	33,3	0	17,6
nehezebb	N	63	9	1	73
	%	39,6	37,5	25,0	39,0
sokkal nehezebb	N	69	7	3	79
	%	43,4	29,2	75,0	42,2
összesen	N	159	24	4	187

A 11. táblázatból látható, hogy míg a PhD fokozattal rendelkezők körében a válaszok aránya az „ugyanolyan"-tól a „sokkal nehezebb"-ig fokozatosan emelkedik, a DSc fokozattal vagy MTA doktora címmel rendelkezők közül a legtöbben a „nehezebb" választ jelölték meg. A négy MTA tag válaszadó közül viszont hárman tartják sokkal nehezebbnek helyzetüket férfi kollégáikénál e tekintetben.

A válaszokat életkor szerint vizsgálva kiderül, hogy a harminc-negyven éves és az ötven év fölötti korosztályból a legtöbben a „sokkal nehezebb"-et jelölték meg, az egyetlen húsz és harminc év közötti válaszadó szerint ugyanolyan. A negyven-ötven év közöttiek között a legmagasabb azoknak az aránya, akik szerint nekik sokkal nehezebb a helyzetük, mint férfi kollégáiknak, ugyanakkor közülük ugyanennyien jelölték be a „nehezebb" választ is.

A munka értékelése

A 187 kutatóból, akik válaszoltak az erre vonatkozó kérdésre, 120 (63,5%) tapasztalta már, hogy munkáját illetve eredményeit másképp értékelték, mint férfi kollégáiét. Ez az eredmény a 12. táblázat szerint oszlik meg az egyes szektorok között.

12. táblázat

Válaszok a másképp értékelik-e a munkáját, mint férfi kollégáiét kérdésre szektoronként

		felsőoktatás	akadémia	egyéb	össz.
igen	N	78	30	12	120
	%	66,1	61,2	63,2	64,5
nem	N	40	19	7	66
	%	33,9	38,8	36,8	35,5
összesen	N	118	49	19	186

Ezek az arányok a teljes populációra is érvényesek statisztikailag. Látható, hogy a felsőoktatás területén a legmagasabb az igennel válaszolók aránya.

A másképp értékelés módjával kapcsolatban a 120-ból 117-en válaszoltak, és a 13. táblázatban szereplő válaszokat jelölték be.

13. táblázat

A másképp értékelés módja

	N	%
gyakran	11	9,4
néha	32	27,4
alulértékelték	9	7,7
felülértékelték	1	0,9
gyakran alulértékelték	22	18,8
néha alulértékelték	41	35,0
néha felülértékelték	1	0,9
összesen:	117	100

72-en állítják, hogy alulértékelték eredményeiket, munkájukat, és csak ketten, hogy felülértékelték. 43-an írták, hogy néha vagy gyakran másképp értékelték teljesítményüket, mint férfi kollégáikét – nem jelölték be, hogy alul- vagy felülértékelték, de azt érzékelték, hogy másképpen.

Egyenlő esélyek?

Arra a kérdésre, hogy egyenlő esélye van-e a nőknek és a férfiaknak a K+F területen, az alábbi táblázatban szereplő válaszok érkeztek.

14. táblázat

Vélemények az esélyegyenlőségről

	N	%
teljes az esélyegyenlőség	28	15,3
nincs esélyegyenlőség, és romlik a helyzet	19	10,4
nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet	58	31,7
nincs esélyegyenlőség, de javul a helyzet	78	42,6
összesen	183	100

A válaszadóknak mindössze 15,3%-a gondolja úgy, hogy esélyegyenlőség van. Magyarországon a tudományos fokozattal illetve címmel rendelkező női kutatók többsége szerint nincs esélyegyenlőség a nők és a férfiak között a K+F területen.

78 válaszadó szerint javul a helyzet, ami azt mutatja, hogy elég sokan optimisták az esélyegyenlőség fejlődését tekintve. Viszonylag kevesen, mindössze tizenkilencen gondolják úgy, hogy egyre kevésbé van esélyegyenlőség.

A válaszokat tudományterületekre lebontva, a 15. táblázatban szereplő eredményt kaptam. A társadalom-, a természet- és a műszaki tudomány területéről a válaszadók 15%-ánál többen érzik úgy, hogy teljes esélyegyenlőség van. A peszszimista vélemény, mely szerint romlik a helyzet, legnagyobb arányban az agrár- és a bölcsészettudomány területén jelenik meg. Elsősorban a realista, de optimista nézőpont (nem valósul meg az esélyegyenlőség, de javul a helyzet) érvényesül az egyes tudományterületeken, kivéve a műszaki és a bölcsészettudományt – ezeken a területen a legtöbb válaszadó úgy gondolja, hogy nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet. Ez utóbbi jelenség szerintem azzal indokolható, hogy a műszaki területen még mindig erősen hátrányban vannak a nők, a bölcsészettudományok területén dolgozókban pedig talán nagyobb a fogékonyság az esélyegyenlőségi kérdések iránt, ráadásul, míg a bölcsész kutatók között sok a nő, a vezetők között ott is nagyon kevés, és ezért az egyenlőtlenség még inkább szembetűnő.

15. táblázat

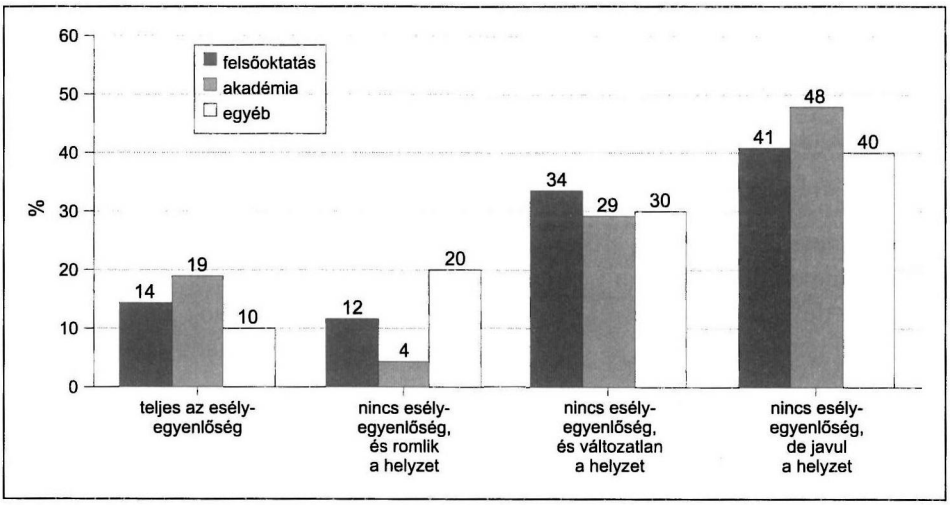
Vélemények az esélyegyenlőségről tudományterületenként

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	össz.
teljes az esélyegyenlőség	N	12	2	4	7	2	1	28
	%	16,9	25,0	15,4	19,4	6,9	8,3	15,4
nincs esélyegyenlőség, és romlik a helyzet	N	5	1	3	2	5	3	19
	%	7,0	12,5	11,5	5,6	17,2	25,0	10,4
nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet	N	25	3	7	9	12	1	57
	%	35,2	37,5	26,9	25,0	41,4	8,3	31,3
nincs esélyegyenlőség, de javul a helyzet	N	29	2	12	18	10	7	78
	%	40,8	25,0	46,2	50,0	34,5	58,3	42,9
összesen	N	71	8	26	36	29	12	182

Ugyanezen válaszok szektorra bontva a 2. ábrán megjelenő képet mutatják. Az akadémiai intézetekben dolgozó válaszadók látják legpozitívabban az esélyegyenlőségi helyzetet, majdnem 67%-uk gondolja úgy, hogy vagy teljes az esélyegyenlőség a nők és férfiak között a kutatásban (18,8%, 9 fő), vagy nincs ugyan, de javul a helyzet (47,9%, 23 fő). A felsőoktatásban ennél sokkal negatívabban látják a helyzetet a válaszadók.

2. ábra

Vélemények az esélyegyenlőségről szektoronként (N=182)



16. táblázat

Vélemények az esélyegyenlőségről korcsoportonként

		20–30	30–40	40–50	50 fölött	össz.
teljes az esélyegyenlőség	N	1	7	9	11	28
	%	100	18,9	16,4	12,4	15,4
nincs esélyegyenlőség, és romlik a helyzet	N	0	2	8	9	19
	%	0	5,4	14,5	10,1	10,4
nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet	N	0	10	17	31	58
	%	0	27,0	30,9	34,8	31,9
nincs esélyegyenlőség, de javul a helyzet	N	0	18	21	38	77
	%	0	48,6	38,2	42,7	42,3
összesen	N	1	37	55	89	182

A válaszok az egyes életkori csoportokban is jelentősen különböznek (16. táblázat). Az életkor növekedésével fokozatosan csökken azon válaszadók aránya, akik szerint megvalósul az esélyegyenlőség, az ötven év feletti korosztályban már csak 12,4 % vélekedik így. A helyzet romlását legnagyobb arányban a 40–50 év közöttiek érzékelik. Nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet az összes válaszadó 31,9%-a szerint, közülük legtöbben az 50 év feletti korcsoportba tartoznak. Minden korcsoportból a legtöbben azon a véleményen vannak, hogy ugyan nem valósul meg az esélyegyenlőség, de javul a helyzet. Legkevesebben a 40–50 éves korosztályból jelölték be ezt a választ.

17. táblázat

Vélemények az esélyegyenlőségről tudományos fokozat/cím szerint

		PhD/CSc fokozat	DSc fokozat/ MTA doktora	MTA tagja	összesen
teljes az esélyegyenlőség	N	24	4	0	28
	%	15,5	16,7	0	15,3
nincs esélyegyenlőség, és romlik a helyzet	N	16	3	0	19
	%	10,3	12,5	0	10,4
nincs esélyegyenlőség, és változatlan a helyzet	N	50	7	1	58
	%	32,3	29,2	25,0	31,7
nincs esélyegyenlőség, de javul a helyzet	N	65	10	3	78
	%	41,9	41,7	75,0	42,6
összesen	N	155	24	4	183

Nem vélekednek egyformán az esélyegyenlőségről a különböző fokozattal rendelkező kutatónők sem (17. táblázat). Mindhárom csoport többsége szerint változatlan, illetve javul a helyzet. A négy MTA tag válaszadó közül három javuló helyzetet, egy pedig változatlant érzékel.

Érdekes összehasonlítani, hogyan alakulnak a munka és a magánélet összeegyeztetésére és az esélyegyenlőségre vonatkozó kérdésekre adott válaszok. Feltűnő, hogy azon 27 válaszadó közül, akik szerint teljes az esélyegyenlőség a nők és férfiak között a kutatásban, csak tizenegyen jelölték be azt, hogy ugyanolyan nehéz nekik összeegyeztetni a munkát a magánélettel, mint férfi kollégáiknak, a többi tizenhat szerint nekik nehezebb illetve sokkal nehezebb. Ez arra utal, hogy nagyon sokféle értelmezése (és félreértelmezése) létezik az esélyegyenlőség jelentésének. Azok közül, akik szerint romlik a helyzet (19 fő), tizennégyen jelölték be a „sokkal nehezebb" választ, ez következetes gondolkodásra utal. A változatlan helyzetet érzékelő ötvenhét válaszadó közül huszonkettő szerint nehezebb és huszonhét szerint sokkal nehezebb összeegyeztetni a munkát a magánélettel nekik, mint a férfi kollégáiknak. A javuló helyzetet választó válaszadók (77 fő) majdnem egyenlő arányban és számban állították, hogy nehezebb és sokkal nehezebb nekik a két szféra összehangolása, és tizenegyen, hogy nincs különbség a férfi kollégákhoz képest.

Annak, hogy nincs esélyegyenlőség, a válaszadók (N=113) szerint a fő oka a társadalmi elmaradottság, a konvenciók és sztereotípiák; az, hogy nőként nehezebb vezető pozícióba kerülni, mint férfiként; és hogy a család mellett a nőknek nehezebb a dolguk, mert más feladataik is vannak.

Igen nagy az ellentmondás aközött a két eredmény között, hogy a válaszadók túlnyomó többsége sikeresnek érzi a karrierjét, tehát összességében elégedett helyzetével, ugyanakkor mindössze 15%-uk szerint van esélyegyenlőség. Az ellentmondás feloldását abban látom, hogy mint az a nyílt kérdésre adott válaszaikból kiderült, a karrierjükkel elégedett válaszadók a sikerességet nagyrészt abban látják, hogy egyáltalán azzal foglalkozhatnak, ami érdekli őket és amit szeretnek csinálni, fokozatot szerezhettek, oktatási, kutatási sikereik és jó publikációik vannak, nem pedig a hierarchiában való előrejutásban. Ez számomra azt mutatja, hogy igyekeznek pozitívan gondolkodni, és nem azzal foglalkoznak, hogy mi az, amit adott esetben nem értek/érhetnek el, hanem azzal, hogy mi az, ami sikerült.

Üvegplafon

A válaszadók 38,5%-a, 74 fő tapasztalta már az üvegplafonjelenséget, kilencen nem válaszoltak a kérdésre.

18. táblázat

Válaszok az üvegplafon-jelenséget tapasztalta-e már kérdésre korcsoportonként

		20–30	30–40	40–50	50 fölött	össz.
igen	N	1	12	19	41	73
	%	100	31,6	34,5	46,6	40,1
nem	N	0	26	36	47	109
	%	0	68,4	65,5	53,4	59,9
összesen	N	1	38	55	88	182

19. táblázat

Válaszok az üvegplafon-jelenséget tapasztalta-e már kérdésre tudományterületenként

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	össz.
igen	N	21	3	12	15	18	5	74
	%	30,9	33,3	44,4	42,9	58,1	41,7	40,7
nem	N	47	6	15	20	13	7	108
	%	69,1	66,7	55,6	57,1	41,9	58,3	59,3
összesen	N	68	9	27	35	31	12	182

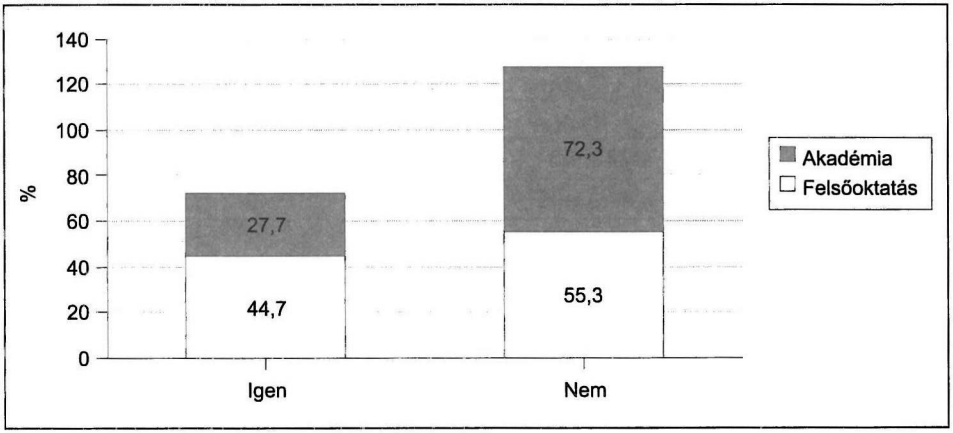
Az életkor előrehaladtával a válaszadók egyre nagyobb csoportja szembesült már az üvegplafon-jelenséggel (18. táblázat). A 19. táblázat mutatja tudomány-

területekre lebontva a válaszok arányát. Leggyakrabban a bölcsészet-, az orvos- és a társadalomtudomány területén dolgozó válaszadók tapasztalták a jelenséget, míg a nemleges válaszok aránya a műszaki, a természet- és az agrártudomány területén volt a legmagasabb.

Az egyes szektorokra érvényes arányokat a 3. ábra tartalmazza. A felsőoktatásban dolgozó válaszadók közül találkoztak a legtöbben az üvegplafon-jelenséggel, 51 fő a 113-ból. Ez egybevág azzal a megállapítással, miszerint a felsőoktatásban dolgozó kutatónők vélekednek a legnegatívabban az esélyegyenlőség helyzetéről a K+F-ben. Ez az eredmény az egész populációra vonatkoztatható.

3. ábra

Válaszok az üvegplafon-jelenséget tapasztalta-e már kérdésre szektoronként (N=181)



A 20. táblázatból látszik, hogy a PhD fokozattal rendelkező válaszadók között a legmagasabb azoknak az aránya, akik tapasztalták már az üvegplafon-jelenséget.

20. táblázat

Válaszok az üvegplafon-jelenséget tapasztalta-e már kérdésre tudományos fokozat/cím szerint

		PhD/CSc fokozat	DSc fokozat/ MTA doktora	MTA tagja	összesen
igen	N	67	6	1	74
	%	42,7	26,1	33,3	40,4
nem	N	90	17	2	109
	%	57,3	73,9	66,7	59,6
összesen	N	157	23	3	183

A nyílt kérdésre adott válaszokból (N=71) az derül ki, hogy elsősorban kétféle módon tapasztalják az üvegplafon-jelenséget a kutatónők, egyrészt a fokozatszerzés hátráltatásán, másrészt a fokozatszerzés után az annak megfelelő kinevezés hiányán keresztül (míg a férfiak általában az adott fokozat nélkül is megkapják a kinevezést). Általános kommentár, hogy a nőknek sokkal többet kell dolgozniuk az elismerésért, mint a férfiaknak.

Támogatás

Arra a kérdésre, hogy mi segítené vagy segítette volna a pályáján, a 21. táblázatban felsorolt válaszokat kaptam. Messze a legtöbbet a mentort említették a válaszadók, a második helyen az egyenlő bánásmód, a harmadikon a rugalmas munkaidő áll.

21. táblázat

Az egyéb segítség formái megemlítéseinek száma (egyszerre többet is be lehetett jelölni, N=191)

mentor	79
egyenlő bánásmód	62
rugalmas munkaidő	40
családbarát munkahely	32
pozitív diszkrimináció	16
távmunka	15

Az egyéb segítség típusát 48 válaszadó töltötte ki. A leggyakoribb válasz a jobb anyagi feltételek (a munkahelyi és kutatási feltételek mellett sokan említették a több fizetést, ezáltal bizonyos háztartási munkák megvásárlását illetve kevesebb különmunkát), több idő (egy napban), és a jobb, támogatóbb családi háttér volt.

Pályaelhagyás

189 válaszadóból mindössze 32 (16,9%) tervezi elhagyni a K+F területet, vagy gondolkodott már ezen komolyabban, 157 nem, hárman nem válaszoltak erre a kérdésre. Az igennel válaszolók közül 31 PhD vagy CSc fokozattal rendelkezik, és egy fő az MTA tagja.

Az egyes korcsoportok között nagy a különbség e tekintetben. A 32 olyan válaszadó közül, akik elhagyni szándékoznak a kutatói pályát, vagy komolyan gondolkoztak már ezen, tizenegy fő 30 és 40, tizenhat pedig 40 és 50 év közötti, az 50 évnél idősebbek közül öten jelölték be az igen választ. A 30–40 és a 40–50 éves korosztály között nincs nagy különbség az igennel válaszolók arányát tekintve (28,9 illetve 27,6%), de 50 év fölött leesik az arány 5,5%-ra.

Van eltérés a különböző tudományterületeken dolgozó kutatónők tervei között (22. táblázat). Az agrár- és a természettudomány területén dolgozó válaszadók között a legmagasabb azoknak az aránya, akik tervezik elhagyni a kutatói pályát, vagy komolyan gondolkoztak már ezen, őket követik a társadalomtudományi területen kutatók. Legkisebb arányban a bölcsészettudomány területén dolgozó válaszadók mérlegelik ezt a lehetőséget.

22. táblázat

Válaszok a tervezi vagy gondolkodott-e már azon komolyabban, hogy elhagyja a K+F területet kérdésre tudományterületenként

		természet-tudomány	műszaki tudomány	orvos-tudomány	társadalom-tudomány	bölcsészet-tudomány	agrár-tudomány	össz.
igen	N	15	1	4	6	2	4	32
	%	20,5	11,1	14,8	16,2	6,7	33,3	17,0
nem	N	58	8	23	31	28	8	156
	%	79,5	88,9	85,2	83,8	93,3	66,7	83,0
összesen	N	73	9	27	37	30	12	188

A 23. táblázat azt mutatja, hogy az akadémiai intézményekben dolgozó válaszadók tervezik vagy mérlegelik legkisebb arányban, hogy abbahagyják a kutatást – annak ellenére, hogy közülük többen látják közepesnek jövőbeni lehetőségeiket, mint jónak, szemben a másik két csoport válaszadóival, akik közül a legtöbben jónak ítélik perspektíváikat.

23. táblázat

Válaszok a tervezi vagy gondolkodott-e már azon komolyabban, hogy elhagyja a K+F területet kérdésre szektoronként

		felsőoktatás	akadémia	egyéb	össz.
igen	N	20	5	6	31
	%	17,1	10,2	30,0	16,7
nem	N	97	44	14	155
	%	82,9	89,8	70,0	83,3
összesen	N	117	49	20	186

Azoknak, akik szerint rosszak a jövőbeni lehetőségeik, majdnem a fele tervezi elhagyni a kutatói munkát vagy gondolkozott ezen már komolyabban, míg a jövőbeni perspektívákat közepesnek ítélők között már csak 19,8% ez az arány, az ilyen szempontból optimisták között pedig alig 8,3% (24. táblázat). A kutatói munka befejezésének tervezése összefügg a munka és a magánélet egyensúlyával

is: a pályaelhagyást fontolgatók aránya annál nagyobb, minél nehezebbnek ítélik meg a válaszadók az élet ezen két területének az összeegyeztetését.

24. táblázat

Válaszok a tervezi vagy gondolkodott-e már azon komolyabban, hogy elhagyja a K+F területet kérdésre a jövőbeni lehetőségek megítélése szerint

		jövőbeni lehetőségek			össz.
		rossz	közepes	jó	
igen	N	9	16	7	32
	%	45,0	19,8	8,3	17,3
nem	N	11	65	77	153
	%	55,0	80,2	91,7	82,7
összesen	N	20	81	84	185

Azok, akik tervezik a K+F terület elhagyását, vagy már gondolkodtak rajta, ezt elsősorban a megélhetési (anyagi) problémákkal, a családdal, a továbblépési lehetőségek hiányával illetve kudarcokkal, elfogyó energiával magyarázták. A nem válasz leggyakoribb indoklása a kutatás szeretete volt, és az, hogy élvezik a munkát, érdekli őket.

Egyéb megjegyzése 65 válaszadónak volt. A legfigyelemreméltóbbak:

„....Egyrészt a nők munkabíró képességét túlértékelik (hagyományosan a szovjet modell követése), ami a családi teendők (mind fizikai mind pszichikai téren) ellátását illeti. ....Ezzel párhuzamosan azonban kétszer vagy többször annyit kell bizonyítania egy nőnek a munkahelyén, hogy ugyanazt, vagy csak megközelítően hasonló elismerést nyerjen, mint egy hasonló vagy gyengébb teljesítményt nyújtó férfi."

„Tapasztalatom szerint a férfiak kevesebb erőfeszítéssel is elérhetnek olyan pozíciókat, amelynek eléréshez nőnemű kollégáiknak maximálisan kell bizonyítani."

„Nem ma kezdtem a pályát, néhány év tapasztalata mögöttem áll. A nők egyik problémája, hogy nem úgy jár az agyuk, mint a férfiaké. A nagyon férfias gondolkodású nők ki is harcolják és harcolták maguknak az előrejutást. A többi nő a munkahelyi feladatok mellett magával cipeli az élet mindennapos gondjait, ami időt és energiát emészt fel. Ezért a nők többsége nem is tűz ki magának olyan szakmai karriert, mint intézetvezetés, miniszteri állás, Nobel-díj stb. Természetesen mindig vannak kivételek. A férfiak nagy része akkor érzi jól magát, ha a karrierjével bizonyítja önmagának és környezetének a saját érékét. Mindezek együtt indokolják, miért olyan kevéssé hatékonyak a nőmozgalmak. A könnyű siker titka férfiaknál és nőknél egyaránt egy KERESZTAPA. Ő elegyengeti az

utat. Ezt a titkot drága pénzért oktatják a Magyarországra települt managerképző intézetek."

„Nagyon jó a téma, de hosszú távon megoldhatatlan a nők teljes egyenjogúsága."

„Ha nem kaptam volna meg ezt a kérdőívet, akkor valószínűleg nem is gondolkodtam volna el a feltett kérdéseken, és nem szembesültem volna az ambivalenciámmal – amelyet a válaszaim is tükröznek."

„Azt hiszem, ha egy nő tehetséges és ambíciózus, akkor minden említett gát ellenére eléri, amit szeretne, egészen biztosan több energiabefektetéssel, mint egy férfi."

„Az a véleményem, a férfiakra és a nőkre más lett bízva. Számomra minden eredmény a pályámon plusz nyereség, alapvető feladatomnak a gyereknevelést tartom."

„Egy évtizeddel ezelőtt fogalmazta meg valaki, hogy mi a különbség a férfi és a női kutató között: a munkahelyen lehet, hogy semmi, de amikor a férfi hazafelé megy, útközben még a tudományos probléma megoldásán morfondírozik, a nő pedig arra gondol, hogy odaér-e a gyerekekért az óvodába időre, vagy, hogy mi legyen a vacsora, és mit kell hozzá bevásárolni. Ha létezik esélyegyenlőtlenség, akkor ez az."

Ezek a kommentárok megerősítik, hogy a nők maguk is gyakran ellentmondásosan ítélik meg az esélyegyenlőség kérdését.

A kontrollinterjúk

A kilenc kontrollinterjú során a kérdőívek eredményei megerősítést nyertek, sőt, néhány esetben még jobban alátámasztották a problémák létezésének tényét.

Kiderült, hogy sok esetben az előítéletek létét és uralkodását a kutatónők nem tekintik diszkriminációnak. Gyakran érzékelik, hogy másképpen viszonyulnak hozzájuk, mint férfi kollégáikhoz. Mindegyikük beszámolt valamilyen megkülönböztetésről, és az üvegplafon létét is többen igazolták.

Minden interjú során megerősítést nyert, hogy egy nőnek sokkal többet kell teljesíteni ahhoz, hogy megkapja ugyanazt az elismerést (kinevezést, tudományos fokozatot, címet), mint egy férfi. Többen is megemlítették, hogy a férfiakkal kapcsolatban él egy megelőlegezett bizalom, ami a nők felé nem nyilvánul meg. Érdekes, hogy ezt a jelenséget is volt, aki nem sorolta a hátrányos megkülönböztetés kategóriába.

Az akadémiai intézetekben dolgozó kutatónők szerint ott a kategóriába sorolásnál és az előléptetésnél nem számít, hogy nő vagy férfi-e az illető – ugyanakkor kiemelték, hogy a vezetők között alig van nő. A felsőoktatásban dolgozó kutatónők zavarosabb helyzetről számoltak be. Olyan eset is megtörtént az egyik interjúalannyal, hogy már minden szükséges teljesítménye megvolt a habilitáció-

hoz, de közölték vele, hogy meg kell várnia, amíg 5-6 olyan férfi kolléga, akiknek szükségük van a minősítésre, megszerzi, és addig neki nem engedték. Végül egy másik egyetemen habilitált.

Az interjúk során megerősítést nyert, hogy számos alkalommal alulértékelik a női kutatók munkáját, és igen gyakori a látens diszkrimináció. Volt olyan interjúalany, aki kiemelte, hogy amerikai férfikollégái között nem tapasztalja azokat az előítéleteket, amik itthon még sok férfiban megvannak. Az egyik egyetemi interjúalany elmondta, hogy addig a nők maximum docensi kinevezésig juthattak el, és szerinte gyakorlatilag azért nevezték ki annál magasabb pozícióba, mert a szakterületén elég sok a nő, és emiatt már kénytelenek voltak egy nőt is előléptetni. Többen említették, hogy a nők előrejutása sérti a férfi érdekcsoportok érdekeit, ezért is akadályozzák.

Mindössze két egyetemen dolgozó interjúalany gondolja, hogy a K+F-ben rosszabb az esélyegyenlőségi helyzet, mint a gazdaság egyéb területein, két akadémiai intézeti alany szerint ugyanolyan, és mindkét területről ketten – ketten gondolják, hogy a kutatásban nagyobb az esélyegyenlőség, mint máshol.

Mentora illetve tanácsadója öt interjúalanyomnak volt, kettőnek néha volt, és kettőnek nem volt. Mindegyikük egyetértett abban, hogy egy jó mentor rengeteget tud segíteni a pályán mind tudományos, mind pedig karrier szempontból. Ez egyezik azzal a kérdőíveredménnyel, hogy a női kutatók egy mentor segítségét tartják a legfontosabb támogatásnak a karrier során.

Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy a gyermekvállalás a nők karrierjét sokkal jobban hátráltatja, mint a férfiakét, és nehéz, szinte lehetetlen megteremteniük a munka és a magánélet egyensúlyát, ha a munkában is sikereket és előmenetelt szeretnének elérni. A „család a nő dolga" szemlélet aktívan él sok kutatóhelyen, és gyakran emiatt nem veszik elég komolyan a női kollégákat, mondván, hogy „nem lehet rájuk számítani". Volt olyan (akadémiai intézetben dolgozó) interjúalany is, aki szerint a gyermekvállalással kapcsolatban is megértő a munkahelye, mert csak a munka minőségét nézik – ugyanakkor abba nem gondolt bele, hogy a megértő légkör nem járt együtt annak támogatásával, hogy a gyermek miatt otthon töltött idő ne vesse jelentősen vissza a női kollégák pályáját és előmenetelét.

Mindegyik interjúalany szerint érdemes kutatni ezt a témát, és csak az egyikük ítélte teljesen reménytelennek a helyzet pozitív irányba fejlődésének lehetőségét.

ESZTER PAPP

THE OPINION OF FEMALE RESEARCHERS ABOUT GENDER EQUALITY IN ZHE GOVERNMENTAL SECTOR IN HUNGARY

Gender equality in science appears in many fields such as the selection of research topics, the examination of societal aspects of the research process and the research results and the career of the researchers themselves. Although gender equality in research and development has been studied since the 1970' in the US and equal opportunities belong to its principles, the European Union started to prioritise this issue only in the last decade. In Hungary this topic doesn't belong to the priorities yet. The proportion of women among scientists in Hungary is higher than the EU average, but this does not mean that there are equal opportunities for women and men in research and development. This article contains a chapter of my PhD thesis that I defended recently, in which I analyse the results of my empirical research. The main finding is that even though the scientific society is quite controversial about this topic, the vast majority of female researchers with a scientific degree working in the public sector think that women and men have no equal opportunities in R&D in Hungary.

KOVÁCS KRISZTINA

Tanítókép a dualizmus korában neveléstan könyvek tükrében

A 19. századot tartják a történészek a legsikeresebb magyar évszázadnak, István királyét nem számítva. Ez az a korszak, amikor kibontakozott a polgárosodást megalapozó reformkor, győzött a parlamentáris államot megteremtő forradalom, veresége ellenére is egyesítette a magyar nemzetet a szabadságharc, kiépült a modern piacgazdaság és a polgári társadalom. Ezzel párhuzamosan megindult egy új magyar közoktatási rendszer kiépülése is.

A 19. század nagy alkotása volt az 1868. évi törvény, melynek pozitívumai közé tartozott, hogy lerakta az ingyenes, kötelező, világi jellegű polgári közoktatásügyi rendszerünk alapjait, megszüntette az egyházi iskolázás kizárólagosságát, továbbá biztosította a nemzetiségek jogait. A 19. század tehát pedagógiai törekvésekben gazdag időszak volt, mégis Magyarországon a dualizmus korában vált a nevelés ügye, a pedagógia egyre fontosabbá. Ezt bizonyítják a rendelkezések, törvények és a pedagógiai szakirodalom egyre gazdagabbá válása, a tanítóképzés színvonalának fejlesztése. E korszak a pedagógia rendszerré fejlődésének, a neveléstani fogalmak tisztázásának az időszaka is.

A tanítóság helyzete a dualizmus korában

A modern oktatási rendszerek kialakulásának jellemzői közé tartozik az iskoláztatás tér- és időbeli kiterjedése, a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, továbbá a pedagógus mesterség szakmává válása és a pedagógus társadalom összeszerveződése.

A 19. század nagy alkotása volt az 1868. évi törvény, melynek pozitívumai közé tartozott, hogy lerakta az ingyenes, kötelező világi jellegű, polgári közoktatásügyi rendszerünk alapjait, megszüntette az egyházi iskolázás kizárólagosságát, tovább biztosította a nemzetiségek jogait. A modern polgári közoktatás hazai alapjait lerakó törvény jelentős változást idézett elő a tanítók élet- és munkakörülményeinek alakulásában. A tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok, bírálatok mégis állandóan visszatérő témái az 1868. évi közoktatási törvény kiadását követő időszaknak, amelyekről a tanfelügyelői jelentések is beszámolnak. Gyakori problémaként merül fel, hogy a tanítók nem elég felkészültek, hiányos tárgyi és módszertani ismeretekkel rendelkeznek. Erre mutat rá Kovács Sebes-

tyén Gyula tanfelügyelő is egyik jelentésében – „kik méltatlanul viselik a tanítói nevezetet, s kiktől nem lehet várni, hogy csak középszerű tanítók is legyenek. [...] A legnagyobb részt azok képezik, kikben igyekezet és képesség nem hiányzik, de módszertani képzettség hiányában a kellő sikert elérni nem képesek".[1] A tanítói szakma nehézségei között megjelenik a tanítóhiány, rossz anyagi körülmények, túlterhelés.

A tanítók arányát a dualizmus korában több tényező is meghatározta, így pl. hányan jártak iskolába a tankötelesek közül, ugyanis az arány igen eltérőnek mutatkozott Magyarország különböző területein. A tanítók aránya függött attól is, hogy hány tanítót fogadtak a tankötelesek mellé, azaz mennyit tudtak vagy akartak a népoktatásügyre szánni.

1. táblázat

Az egy elemi iskolai tanítóra jutó tanulók száma, 1900

Egy falusi iskola 1886-ban			
régió	átlagos szám	szórás	megyék száma
Duna bal partja	61	6,3	11
Duna jobb partja	66	6,3	11
Duna–Tisza köze	78	11,5	5
Tisza jobb partja	62	6,0	8
Tisza bal partja	66	10,7	8
Tisza–Maros szöge	68	2,9	5
Királyhágón túl	50	5,0	15
Magyarország	–	–	63

Forrás: Népszámlálás, 1900, in: Magyar tanító, 1901

A tanítók számának ütemes növekedésének ellenére egyre erőteljesebben jelentkezett a tanítóhiány. A tanulói létszám gyarapodása növelte az egy tanítóra jutó átlagos létszámot. Az egy tanítóra jutó ténylegesen iskolába járó tanulók száma 1863-ban 57,2, 1869-ben 62,7, 1884-ben 88,5 volt. A katolikus iskolákban 100-on, 150-en felüli osztálylétszámot is meg lehetett figyelni. Például Somogy megyében míg 1871-ben 44, addig 1877-ben már 64 olyan iskola volt, amelyben a törvény által megszabott tanulólétszám alapján segédtanító alkalmazását tette volna szükségessé. A törvény értelmében egy tanítóra legfeljebb 80 fő juthatott. Az előírt iskolabővítés és a tanítói létszám emelése elől azonban az iskolafenntar-

[1] Kelemen Elemér, *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből* (Pécs: Iskolakultúra, 2007), 26.

tók többségében elzárkóztak. Ennek egyik következménye a tanítók túlterhelése, aminek egyre többet hangot adtak.

A népoktatási törvény megjelenése után a tanítók anyagi helyzete sem rendeződött a várt módon, aminek egyik oka lehetett, hogy az egyházi iskolafenntartók maguk határozhatták meg a tanítók fizetését. A tanítói jövedelemre sokszínűsége volt a jellemző. A javadalmazások között szerepelt az összegszerűen megnevezett jövedelem mellett a terményekben, szolgáltatásokban való megfizetés, így a lakásban, tűzifában, földben vagy egyéb természetbeni juttatásban való fizetés. Statisztikai adatokból arra lehet következtetni, hogy a tanítóság életszínvonalának általános és állandósult romlása figyelhető meg. A segédtanítók számának a gyarapodása és átlagos jövedelmének némi emelkedése azt mutatja, hogy az iskolafenntartók sok esetben oklevél nélküli vagy eleve „segédnek" minősített tanító alkalmazásával kerestek olcsóbb megoldást. A tanítók kedvezőtlen anyagi helyzete és életkörülménye megnehezítette a népoktatási törvényben előírt tartalmi változások végrehajtását.

Az 1869-ben kiadott, majd 1877-ben újramódosított tanterv követelményei a növekvő szakmai igényeknek megfelelően fokozódó követelményeket támasztott a tanítókkal szemben. Ez egyrészt megkövetelte a tanítóktól az új ismeretek elsajátítását, másrészt új, lélektanilag is megalapozott tanítási és nevelési módszerek elsajátítását. A tanítók feladatai közt nemcsak szakmabeli feladatok szerepeltek, hanem más „társadalmi munkát" is elvártak tőlük. A tanítók legfontosabb feladatai között az osztálytanítói feladatok ellátása, kántori teendők végzése, ismétlősök tanítása, összevont osztályok tanítása szerepelt, de megjelent az igény – kisebb – százalékban a hittan tanítására, gyermekek kíséretére, énekkar vezetésére vagy korrepetálásra is.

A tanítói hivatás között meg kell említeni, hogy a '70-es években a fokozott szakmai követelmények mellett új tanítói feladatok is megjelennek. Ezek között szerepel a gyakorlati mezőgazdasági és háziipari ismeretek oktatása, közművelődési tevékenység ellátása, népnevelési egyletek, népkönyvtárak és olvasókörök feladatainak ellátása. Mindezek mellett új adminisztrációs teendők is megjelennek, mint pl.: órarendkészítés, haladási és mulasztási naplók vezetése, leltárak készítése.

A népoktatási törvény szabályozása „megkövetelte a pedagógustól a rendszeres művelődést, az egyleti tevékenységekbe, a szervezett továbbképzésekbe való bekapcsolódást. Ez az erkölcsi kényszer és a szakmai elégtelenségek a ‚hátramaradásnak' naponta érzékelhető, súlyos fenyegetése volt a ‚tanítói túlterheltetésekként' emlegetett szakmai közérzet harmadik s talán legnyomasztóbb összetevője." [...] De bizonnyal ez, a hivatás- felelősségtudatból eredő belső, erkölcsi ösztönző erő volt a vízválasztó is, amely a partikuláris lét köznapi gondjai fölé emelte a tanítóság színe-javát, történetünk ismert vagy névtelen hőseit, akik gyakran súlyos

személyes áldozatok árán próbálták feloldani a tanítósors e tragikus ellentmondásait."[2]

A 19. századi neveléstannal foglalkozó könyvek

A 19. század pedagógiai törekvésekben gazdag időszak, mely megnyilvánul egyrészt a neveléstan könyvek számszerű és tartalmi gazdagságában, másrészt a pedagógiai folyóiratok sokszínűségében. A 19. században Magyarországon az oktatásügy felgyorsuló fejlődése miatt egyre nagyobb számban jelentek meg a neveléstani kézikönyvek, melyekre jellemző, hogy szerzői külföldi példát vettek alapul, mivel ebben a korban a magyar neveléstudomány területén még nem voltak kidolgozott nevelési koncepciók.

A reformkori magyar neveléstan könyvek keletkezésének jellemző vívmánya volt, hogy szerzői külföldi forrásokat használtak fel. Több pedagógiai szakkönyv keletkezésére nagy hatást gyakorolt August Hermann Niemeyer: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" című munkája, mely első kiadásban 1796-ban jelent meg. A. H. Niemeyer (1754–1828) kétkötetes pedagógiai összegzését a hallei egyetem teológia professzoraként írta, amely a 18–19. század fordulóján a legnépszerűbb pedagógiai kézikönyvnek számított. A számos kiadást megélt mű harmadik kiadását a szerző még egy harmadik kötettel egészítette ki. 1812-ben Ürményi József, a pesti egyetem elnöke Niemeyer művét javasolta a pesti egyetem mellett szervezett tanárképző intézet hallgatói számára neveléstan tankönyvül, a nádorhoz intézett felterjesztésében. A könyv, a magyarországi viszonyokra átdolgozva, Ángyán János fordításában jelent meg Pesten (1822) „Nevelés és tanítás tudomány a' szülék, a' házi és oskolai tanítók' számára" címmel.

Niemeyernek és tanítványainak hatása számos korabeli magyar pedagógiai munkában kimutatható, így pl.: a magyar reformpedagógia egyik fontos pedagógiai kézikönyvében, melynek szerzője Lesnyánszky András, aki nagyváradi paptanár volt. A „Didaktika és methodika, avvagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya" című munkája 1836-ban jelent meg Nagyváradon.

Ugyancsak Niemeyer hatása érződik a magyar reformpedagógia másik fontos pedagógiai kézikönyvében is. Szilasy János „A nevelés tudománya" című 1827-ben Pesten megjelent kétkötetes összefoglaló művét a szakirodalom az első magyar rendszeres neveléstani összegzésként tartja számon, nyomon követhető benne a hazai reformkor köznevelési eszmerendszere. Szilasy a hazai irodalomban elsőként vázolta fel a neveléstudomány kategóriarendszerét, belső struktúráját. A mű a nyelvújítás utáni, reformkori szép magyar nyelven, világosan és szabatosan

[2] Ibid 27.

fogalmazott, figyelemre méltó önálló alkotás. Nagy érdeme, hogy a korszerű neveléstudományi feldolgozásokat széles körben népszerűsítette és hozzáférhetővé tette. Művét kézikönyvként használták a tanár- és tanítóképzés során, így egyetemeken, papképző szemináriumokon és a tanítóképző intézetekben is.

A 19. század második felében az új tantervi törekvések, tanügyi reformok nyomán fellendült a pedagógiai tárgyú tankönyvirodalom és neveléstudományi művek megjelenése. Ezek közül kiemelkedő Lubrich Ágost négykötetes neveléstudományi monográfiája (1868), az 1860-as években széles körben használták Mennyei József pedagógiai könyveit, az 1866-ban megjelent „Általános tanítás és tanodai neveléstan"-t, továbbá a „Nevelés és Tanítástan"-t.

A 19. századi neveléstani könyvek szerkezeti és tartalmi felépítésénél megfigyelhető az a különbség, hogy míg a reformkori művek részletesen tárgyalják a neveléstudomány kérdésköreit, addig a dualizmus kori művek már letisztultabb formában, egyszerűbben fogalmazzák meg azokat. A nyelvfejlődés következtében stílusuk egyszerűbb, manírokról mentes. Míg az első neveléstan könyvek még tükörfordítások, addig a később megjelentekre már jellemző, hogy a szerzők saját gondolataikkal egészítik ki a fordított anyagot, majd a magyar viszonyokhoz adaptálva alkalmazzák a külföldi szerzők műveit. Így jutunk el a dualizmus korában megjelent önálló alkotások, pedagógiai művek megszületéséig, amelyekre inkább a gondolatpárhuzam és a neveléstani ismeretek alkotó alkalmazására, gyakorlatiasságára való törekvés a jellemző.

A neveléstani könyvek szerkezeti felépítésének egyik sajátossága, hogy az első fejezetben általában filozófiai, antropológiai síkon foglalkoznak az ember, a gyermek milyenségével. A szerzők a jövendő felnőttet látják a gyermekben, így kifejezik, hogy milyen távlati célokat állítanak fel gyermekeik nevelésével és oktatásával kapcsolatban, és azokat a nevelési eszközöket, amelyek a nevelési feladatok megvalósításához szükségesek.

Művek és szerzők

Bárány Ignác: Tanítók könyve. A nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére. Készült tanítók számára az irodalom terén való haladásra. Írta a pesti királyi katholikus férfitanító képezde tanára, ami 1866-ban jelent meg Pesten Lauffer Vilmos tulajdonában. A mű nyolcadik javított kiadása Bárány Gyula átdolgozásában 1901-ben jelent meg. A szerző (1833–1882) Pápán született, tanulmányait Pesten, Budán és Szabadkán folytatta. 1854-ben Makón kezdte tanítói pályafutását, ekkor még képesítés nélkül. Munkája során új módszereket próbált bevezetni a tanításba. 1857-ben letette a képesítővizsgát Szegeden, majd 1858-ban kinevezték képzőtanárnak a szegedi tanítóképezdéhez, majd 1861-ben Pestre került. 1879-ben a vallási és közoktatási miniszter Csáktornyán állami tanítóképezdét állított, ahol hosszú ideig tevékenykedett. Neveléstana

mellett több ábécés-, olvasó- és nyelvtankönyve jelent meg. Arany Ábécés- és első olvasókönyv (1871).

Lubrich Ágost: Neveléstudomány. Harmadik kiadása 1878-ban Budapesten jelent meg. (Első kiadása Pozsonyban 1868-ban jelent meg.) A szerző (1825–1900) Besztercebányán született. A kiegyezés után Eötvös József modern kultúrpolitikai koncepciója alapján indította el a hazai tanügy korszerűsítését. A budapesti egyetem pedagógia professzora volt 1870–1900 között. Ezt követően 30 évig állt a tanszék élén, mint annak első ténylegesen működő világi egyetemi tanára. 1871-ben nyerte el az akadémiai levelező tagságot, melyről a következő évben lemondott. Munkája során erőteljesen küzdött a herbarti pedagógia hazai elterjedése és hivatalossá tétele ellen.

Emericzy Géza: Népiskolai Neveléstan tanítók és tanítóképezdék számára. A tanítóképezdei igazgató nyomán 1882-ben jelent meg, Budapesten. A Dobrowsky és Franke tulajdona. „A gyakorlatias szempontok szerint megírt tankönyv különös jellemzője, hogy igen alaposan taglalja az iskolai élet szervezettani kérdéseit, bemutatja a rend és fegyelem fenntartásának eszköztárát."[3] Emericzy Géza (1838–1887) Szepes megyében, Leibicen született. 1859-től két éven keresztül német egyetemeken (Jéna, Göttingen) folytatott bölcsészeti tanulmányokat, majd bölcsészdoktori címet szerzett. 1862-ben a frissen alapított nyíregyházi evangélikus gimnáziumnak lett az igazgatója. 1869–70-ben Németországban, Angliában és Ausztriában tanulmányozta a népoktatás és a tanítóképzés helyzetét. 1871-ben kinevezték az iglói állami tanítóképző intézet élére.[4]

Kiss Áron–Öreg János (1887): *„Nevelés és oktatástan.* Ötödik, újonnan átdolgozott kiadás. Budapest, Stampfel-féle Könyvkiadóhivatal." A tankönyv első kiadása 1876-ban jelent meg. Kiss Áron (1845–1908) a Szatmár megyei Porcsalmán született, középiskoláit közép- és felsőfokú tanulmányait a sárospataki református kollégiumban végezte. Érettségi után nevelőként tartva fenn magát, elvégezte az akadémiát. Több tanítóképző intézetben (Sárospatak, Nagykőrös, Buda) tanított. 1870-ben a nagykőrösi ref. Tanítóképző intézet igazgatójává választották meg. Ügyvédi vizsgát tett, majd 1872-ben a Kolozsvári egyetemen bölcsészdoktori vizsgát tett. 1875-ben kinevezték a Gyertyánffy-féle Paedagogiumba a pedagógia tanárának, majd az ebben az intézetben működő, de igazgatásilag önállósuló polgári iskola tanítóképző intézet tanára lett. Tevékenyen részt vett a hazai nép- és polgári iskolai tanítóképzésben, szellemi előkészítője volt az Országos Tanszermúzeumnak, létrehozta a Magyar Paedagogiai Társaságot. Pedagógiai munkássága során hangsúlyt kap a közoktatás elemzése. Tankönyveket, módszertani könyveket, és kézikönyveket írt tanárok, diákok és szülők számára.

---

[3] Pukánszky Béla, *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben* (Pécs: Iskolakultúra, 2005)

[4] Ibid.

Óvodások számára kiadja Az apró emberek könyvét. Az elsősök számára ábécéskönyveket írt, majd a magyar nyelv és irodalom, valamint a történelemkönyveket adja minden évfolyam kezébe. Szülők számára iskolai rovatot vezetett a Reform című hetilapban. Ő tekinthető a magyar játékpedagógia megteremtőjének. Öreg János (1838–1911) a Fehér megyei Pátkán született, a gimnáziumot a pápai kollégiumban végezte. 1856-tól a pesti protestáns papnevelőben teológiát hallgatott. Tanulmányait az utrechti, brüsszeli, párizsi egyetemen folytatta. Uterechtben teológiát, klasszika-filológiát és bölcseletet hallgatott. Hazatérte után lelkészkedett, Szentesen középiskolában tanított. 1874-ben a nagykőrösi tanítóképezdébe került a bölcseleti tanszékre. 1884-től a debreceni gimnáziumban tanított. 1870-ben a középiskolai tanárképzés új rendszere szerint tanári vizsgát tett a pesti egyetem bölcsészkara mellett működő tanárvizsgálat bizottság előtt, 1879-ben pedig pedagógiából és bölcseletből doktorált. Ezután Debrecenbe került, ahol 1884-ben főgimnáziumi tanárként, majd 1891-től az akadémia tagozatának filozófia tanáraként működött. Mint filozófus, több tankönyvet írt, Herbert, Spencer műveinek első fordítója Losonczy Lászlóval együtt, 1897-ben jelent meg A jog- és állambölcselet kézikönyve, majd 1898-ban A bölcseleti tudományok című műve.

A tanítóval kapcsolatos elvárások a neveléstannal foglalkozó könyvek tükrében

Feltételezésem szerint a tanítóval kapcsolatos elvárások összefüggnek a 19. századdal. Feltevésem igazolásához a forráselemzés módszerét választottam, a dualizmus korában megjelent négy neveléstani kézikönyv elemzését végeztem el. A neveléstan könyvek többségének műfaji sajátosságaiból adódik, hogy külön fejezetet szentelnek a tanítótól elvárt követelmények ismertetésére, aminek bemutatása alapján következtetéseket lehet levonni a tanítóról alkotott „elvont-eszmei síkon" megfogalmazott korabeli elképzelésekről, rekonstruálható a korszakra jellemző ideális tanítókép. Az elemzett neveléstani kézikönyvek népiskolai tanítók és tanítóképzők számára írt nevelés és tanítás segítését célzó kézikönyvek.

A neveléstani kézikönyvek repertoárjából kiválasztott, elemzett műveknél a következő kérdésekre kerestem a választ:

1. A neveléstani könyvek szerzői milyen pedagógiai kompetenciák mentén tartották elképzelhetőnek az eredményes nevelői–oktatói tevékenységet?
2. Az elemzések alapján rekonstruálható-e egy idealizált tanítókép?
3. Megfigyelhető-e valamiféle változás az elemzett neveléstan könyvekben az elemzett időmetszetben?

Bárány Ignác műve, melyet tanítók számára írt, a nevelés- és oktatás kérdései mellett részletesen tárgyalja a módszertani és iskolaszervezettani kérdéseket, továbbá foglalkozik a tanítókkal, a tanítói hivatalra készülőkkel szemben támasztott követelményekkel. A tankönyv tudományos elméleti alapokra helyezi a taní-

tói tevékenységet. A tankönyv tartalma és formája alárendelődik a tanítóképzés gyakorlati céljainak.

Az ideális tanítótól elvárt tulajdonságok után nyomozva tapasztalható, hogy már a mű bevezető részében foglalkozik a szerző a tanítói hivatás jellemzőivel, a tanítók tulajdonságaival. A szerző antropológiai gondolatokból indul ki, miszerint minden embernek kettős rendeltetése van, egyrészt általános, azaz emberi, másrészt különös, azaz polgári. A szerző szerint az emberi rendeltetés azt kívánja meg az embertől, hogy „e földi életben Istenhöz mindinkább hasonlóvá lenni törekedjünk, hogy a jövő életben vele legszorosabban egyesűlhessünk"[5]. A polgári rendeltetés viszont azt, „hogy azon helyet, melyet a társadalomban elfoglalunk, lelkiismeretesen és teljesen betöltsük".[6] Ennek megfelelően foglalja össze a tanítótól elvárt nevelés feladatokat és erényeket is. Ahhoz, hogy a nevelés végső célját elérje, azaz a tanító jó polgárt és valláserkölcsös személyiséget neveljen, kötelessége, hogy olyan nevelési módszerekkel nevelje a gyerekeket, hogy a nevelés végső duális célját elérje: „a reá bízott gyermeket úgy nevelje és tanítsa, hogy azok idővel becsületes és értelmes emberekké, erényes és buzgó kereszténnyekké s hűséges, munkás, engedelmes és sorsukkal megelégedni tudó polgárokká legyenek".[7]

A továbbiakban a szerző a tanítói hivatás minőségi betöltéséhez szükséges tulajdonságokat két csoportban tárgyalja. Először azon erényeket említi meg, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanító hivatását „kellőleg" betölthesse, így „a tanítói hivatal iránt hajlammal s előszeretettel viseltetik", „a tanítói hivatalhoz szükséges tulajdonságok" megvannak benne, és „magát a tanítói hivatalra tökéletesen kiképezte":

Ahhoz, hogy a tanító hivatását betölthesse, további négy fontos tulajdonsággal kell rendelkeznie: testi, társadalmi, értelmi és erkölcsi tulajdonságokkal.

A testi tulajdonságok között az egészséges, ép testalkat, az egészséges mell, jó beszédszervek és egészséges, finom érzékek kapnak fontos szerepet. Ezzel párhuzamosan a szerző utal a tanító nemkívánatos tulajdonságaira is, amelyek akadályozzák tevékenységét. A beteges ember a legjobb akarata ellenére sem tud a tanítói kötelességnek eleget tenni, a testileg hibás ember pedig nem képes a gyermekek előtt tekintélyét fenntartani. A hibás kiejtésű tanítókat a gyermekek nem értik meg vagy nem szívesen hallgatják, a gyenge vagy hibás érzékek pedig szintén gátolhatják a tanítói tevékenység eredményességét, mivel ahhoz éles látás és jó hallás szükséges.

A társadalmi tulajdonságok között a szerző fontosnak tartja a tisztaságot, rendszeretetet és egyszerűséget. A magatartásban nyugalmat és méltóságot, a mozdulatában könnyűséget és idomosságot, járásában egyenességet és komolyságot,

---

[5] Bárány Ignác, *Tanítók könyve. Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére* (Pest: Lauffer Vilmos, 1866), 1.

[6] Ibid.

[7] Ibid.

míg a másokkal való bánásmódban a természetességet, udvariasságot emeli ki az elvárt követelmények között.

A nevelés sikeréhez elengedhetetlen az értelmi tulajdonságok megléte: egészséges értelem, fogékony és hű emlékezőtehetség, jártasság a gondolkodásban és a gondolatok értelmes kifejezésében, gyors és élénk képzelőerő, továbbá azoknak a tárgyaknak, melyeket tanít, alapos ismerete, az ember rendeltetésének, a gyermek természetének és fejlődésmenetének, a nevelés és tanítás elveinek ismerete és a nevelői, tanítói ügyesség.

A műveltség mellett az erkölcsi tulajdonságok is nélkülözhetetlen feltételei a nevelésnek, melyek között szerepel az igazi képmutatás nélküli vallásosság, a lelkiismeretesség a kötelességek teljesítésében, a tudásvágy és szorgalom, és „az atyai szigorral és komolysággal párosult szeretet a gyermekek iránt".

Összességében megállapítható, hogy Bárány az ideális tanítóval kapcsolatos elvárásokkal kapcsolatban olyan tulajdonságokat említ meg, az emberré és polgárrá nevelés duális célkitűzéséből kiindulva, amelyek a nevelés sikerének lényeges összetevői.

Lubrich „Neveléstudomány"-a az első teljes hazai neveléstudományi rendszer – a jelentős múlttal rendelkező Milde és Szilasy – képviselte katolikus pedagógia korszerűsített változatát adja.[8] A mű a korszak első nagyszabású pedagógiai szintézisének tekinthető, melynek hatása kimutatható Finászy Ernő és Weszely Ödön koncepciójának néhány elemében is. A szerző munkájára jellemző, hogy erőteljesen küzdött a herbarti pedagógiai koncepció ellen.

Lubrich négykötetes alapművében a tanítótól elvárt tulajdonságokat a nevelésből kiindulva elemzi. Részletesen tárgyalja a nevelés eszközeiről és módszereiről alkotott nézeteket. A nevelés eszközeit két csoportra osztja: az első a növendékkel, a második a nevelővel kapcsolatos eszközöket foglalja magában. Az utóbbiból kaphatunk képet a nevelőtől elvárt tulajdonságokról, így a nevelő személyiségéről, jelleméről, a nevelő oktató, parancsoló, tiltó és fegyelmező szavairól, továbbá azon tetteiről, amelyek példát jelentenek a növendékek számára.

A szerző a nevelésről szóló gondolataiban a nevelés antropológiai kérdéseiből indul ki, mert felfogása szerint a nevelés céljának és eszközeinek megállapításához ezek a szempontok szükségesek. Az embert vizsgálva abból a kérdésből indul ki, hogy: mi az ember rendeltetése? Az ember földi feladata, hogy az isteni törvények megvalósítására törekedjen, amit hármas célon keresztül, az ezekben megjelenő alapvető értékeket szem előtt tartva valósíthat meg:

1. a gondolkodás rendszerének célja az igazság,
2. az érzékrendszeré a szépség,
3. a „vágyásrendszeré" pedig az engedelmesség.

---

[8] Pukánszky Béla és Németh András, *Neveléstörténet* (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997), 446.

Lubrich rendszerező munkájában a nevelési célokból kiindulva megfogalmazza a nevelő személyiségétől elvárt tulajdonságokat, melyek között szerepet kap a gyermekszeretet, a nevelői rátermettség, a tekintély és a műveltség.

A nevelő egyik főerénye – a szerző szerint – a gyermekek iránt odaadó szeretet, ami elengedhetetlen feltétele a nevelés eredményességének. A gyermekek szeretetét a szerző a műveltség elé helyezi, azzal indokolva, hogy hiába rendelkezik valaki a tudományok sokaságával, széles neveléstani ismeretekkel, ha nem közeledik a gyermekekhez szeretetteljesen. A nevelés sikerének egyik feltétele a gyerekek bizalmának megnyerése, ami a nevelőtől szeretetteljes viszonyulást igényel. Ellenkező esetben a növendék nevelőhöz való viszonyulását a bizalom helyett a félelem, a távolságtartás fogja jellemezni. Ezek a gondolatok is utalnak Herbart pedagógiai gondolataival szemben álló nézeteire. Herbartnál a nevelő–növendék-viszonyt eleve a távolságtartás, tekintélyelvűség, az alá-fölérendeltségi viszony határozta meg.

A nevelő személyisége az egyik legfontosabb hatás az eredményes nevelői tevékenységnek, „semmi sem nevel jobban, mint egy derék férfiúnak jelenléte". A tekintélyes személlyel szemben támasztott követelmények között a példamutatás szerepel kiemelt helyen, ami szükséges a növendékek bizalmának a megnyeréséhez.

A rátermettség alatt általában az emberi tevékenység egy vagy több ágára nézve veleszületett szellemi tehetséget értjük. A nevelői rátermettség az erkölcsi gyakorlati talentumok közé tartozik, ami lehetővé teszi, hogy a nevelő növendékeire hatni tudjon, nézeteit, hajlamát, érdekeit megismerje. A nevelés sikerességének egyik feltétele ez.

A nevelői rátermettség mellett fontos elvárásként fogalmazódik meg az ideális tanítóval szemben a műveltség. A szerző utal arra, hogy a nevelés-oktatás eredményességéhez elengedhetetlen, hogy a nevelő ismereteit bővítse, tapasztalataiból következtetéseket vonjon le, melyek szerint növendékeit egyéni tulajdonságaiknak megfelelően alaposan serkentheti. A szerző többször tesz utalást az egyéni tulajdonságok figyelembevételére. Mindez jelzi, hogy a szerző élesen elhatárolódik Herbart gyermekképétől, ami a tanítóval kapcsolatos elvárásokkal összefüggésben van. A német pedagógus „általában semminemű csírákat, magvakat nem tételez föl előre a növendék lelkében".[9] Herbart ideális nevelőinek tényke-dése éppen ezért a szobrászhoz hasonlítható. Mint ahogy azt Herbart „bölcseleti rendszerének alaptévedéseit" elemző könyvében kifejezi: „Herbart ... szobrász, kinek a szoborrá alakítandó anyag minősége nem lehet ugyan egészen közönyös; de eszméje mégsem függ az anyagtól; ugyanazon anyagból a legkülönfélébb alakokat, ugyanazon alakot a legkülönfélébb anyagból csinálhatja. Vagyis nevelési

[9] Ibid 182.

művészetének mindenható erőt tulajdonít".[10] Lubrich felfogásában már megjelenik az egyediség, az egyéni adottságok és különbségek fontos szerepe, ellentétben Herbart pedagógiájával.

A szerző a tanító erényei mellett említést tesz a nevelő rossz tulajdonságairól is, melyek között szerepel a tudatlanság és nyegleség. Ezek azon nevelőket jellemzik, akik nem képezik önmagukat, könnyelműen és készületlenül, lelkiismeretlenül végzik munkájukat. Tevékenységüket nem a hivatásszeretet hatja át, hanem sokkal inkább valamilyen érdek (kényelem, állás, jövedelem, cím, vagy bizonyos körülmények közt tetszik nekik a jó élelem, kiszolgálás, az úrias kényelem). Hiányosságaikat hízelgéssel vagy szolgai alázkodással próbálják pótolni. Ebből következtethetünk arra, hogy egy-egy ügyes bókkal, hízelgő magatartással, ravasz fogásokkal azok a nevelők is biztosíthatták állásukat, akik nem rendelkeztek a megfelelő ismeretekkel. A műveltség szükséges alapja a tanítói hivatásnak, ami az önművelődés igényével szoros kapcsolatban van. Ezeknél a gondolatoknál Szilasy hatása figyelhető meg, miszerint sajnálatra méltók azok a növendékek, akiknek tehetsége a nevelők gondtalansága vagy „ügyefogyottsága" miatt örökre eltemettetnek.

Emericzy Géza Népiskolai neveléstan (1882) című, a tanítók és tanítóképezdék számára írt kézikönyv szerzője külön fejezetet szentel a tanítótól elvárt tulajdonságok ismertetésére, melyben aprólékosan kidolgozva kifejti, hogy melyek azok az erények, amelyek a tanítás sikerének elengedhetetlen feltételei.

Első pontban az általános műveltséget említi meg, amivel minden tanítónak rendelkeznie kell. „A tanító a tudományos és művészeti kiképeztetésnek legalább is azon fokán álljon, a melyet a középtanodák négy alsó osztálya és a tanítóképezde tanteve, ez utóbbi nevezetesen az általános míveltségre tartozó részeiben jelez."[11]

A szerző az ideális tanítótól elvárt követelményeknél kiemeli a műveltséget, amely szükséges, de nem elegendő feltétele a sikeres nevelésnek. A tanító műveltsége mellett elvárt, hogy a tanítás módját is jól ismerje, mert minden tudományos ismeret hiábavaló, ha a tanítás nem célirányos, ami a tanulók rovására megy.

A 19. században, a modern tanítótársadalom kialakulásának időszakában Magyarországon az oktatási reformok a tanítótól fokozódó igényeket várnak el. Ezen igények között említi meg Emericzy az „önmívelést", mind az általános műveltségre vonatkozó tudományokat, mind a szaktudományokat illetően. A továbbképzés főbb segédeszközei között a tanügyi folyóiratok, tanítói értekezletek, elismert jelességű tanítótársak megfigyelése, szakmai utak fontossága jelenik meg.

Az általános tulajdonságokon kívül még különösen elvárt a tanítótól, hogy ismerje az országos, iskolai törvényeket, szabályrendszereket, miniszteri intéz-

---

[10] Ibid.

[11] Emericzy Géza, *Népiskolai neveléstan tanítók és tanítóképezdék számára* (Budapest: Dobrowsky és Franke, 1882), 42.

kedéseket, iskolája körülményeit, készítsen tanmeneteket, óraterveket, a tanórák tartásában pontos legyen, pontosan készüljön az órákra; és csak utolsóként említi meg, hogy a tanító lelkesüljön hivatásáért, szeretet és türelem, szilárd erkölcsi jellem hassa át a munkáját.

Kiss Áron és Öreg János: Nevelés és Oktatástan című 1877-ben megjelent művükben arra a kérdésre, hogy milyennek kell lennie a nevelésnek, ha a tanító hivatását sikerrel akarja folytatni, két szóval válaszolnak: legyen hivatására alkalmas, és szeresse is azt. A nevelővel szembeni elvárások sorát – objektív módon – a példaadás igényével kezdik. „Annak a ki egy képzetlen emberi lényt a nemzeti míveltség magaslatára föl akar emelni: magának is ezt a magaslatot, ha elérni nem is, de legalább meg kell közelíteni."[12]

Ahhoz, hogy a tanítók magatartása példamutató lehessen, elvárják a nevelőtől a hivatásbeli megfelelést, a műveltséget, a nemzetismeretet és emberismeretet, az élet-, lélek- és erkölcstudományokban való tájékozottságot, a nevelés- és oktatástanban szerzett jártasságot.

Szükséges továbbá az is, hogy a nevelőnek tiszta és hibátlan kiejtése legyen, mert különben a tanulók eltanulhatnák a helytelen kifejezést. A testi erényekről szóló gondolataikban kitérnek a testi hibák kérdésére is, ami a szerzők szerint nem elfogadott a tanítói hivatásban. „A testi hibák könnyen csúfság tárgyaivá lesznek, az egészség hiánya pedig még azonfelül, hogy a hivatás teljesítését akadályozza, búskomorságot s egyéb visszataszító tulajdonságokat von maga után."[13] A nevelőnek épnek és egészségesnek kell lennie, mert ezen tulajdonságok nélkül lehetetlen a „neveléssel összekapcsolt sok ágú munkát s' fáradozást" teljesítenie. Emellett lényeges, hogy a tanítónak „természetes jó ésszel" és „mívelt elmével" kell rendelkeznie. A szerzők a tanító példamutató magatartását emelik ki, utalva arra, hogy a nevelőnek szava mellett a példája az, amely vonzóvá teszi őt.

A nevelői rátermettség és tekintély kérdéseit a szerzőpáros egymással kölcsönhatásban tünteti fel. Felfogásuk szerint a nevelő tekintélyét előmozdítja az, ha hivatalára rátermett. A rátermettség azt jelenti, hogy munkáját nemcsak könnyűséggel végzi, hanem a körülmények által kívánt legjobb eszközöket azonnal eltalálja és felhasználja. Ezen tulajdonságot Isten adományának tekinti, ami sikeres működésének egyik feltétele.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy a 19. századi neveléstan könyvek sok hasonló elvárást fogalmaznak meg az ideális tanítóval szemben. A szerzők a ne-

[12] Kiss Áron és Öreg János, *Nevelés és oktatástan* (Budapest: Stampfel Könyvkiadóhivatal, 1887) 18.

[13] Ibid19.

velés sikerességét pedagógiai kompetenciák mentén tartják megvalósíthatónak, melyeknél előre helyezik a műveltséget, szaktudást az érzelmi tulajdonságokkal szemben. Az ideális tanító karakterének főbb elemei között elsőként a hivatásszeretetet, műveltséget, módszertani felkészültséget tartják szükségesnek, de az erkölcsi jellemzők, gyermekismeret és a gyermekszeretet is a tanítói hivatás fontos „kellékei" között szerepelnek. A neveléstani könyvek elemzése alapján érzékelhető, hogy a művekből kibontakozó tanítókép szinte az elvárások teljes körét tartalmazza.

KRISZTINA KOVÁCS

THE STATUS OF TEACHERS IN THE ERA OF DUALISM

The study presents the status of teachers in the mirror of statistics, then analyses that in the era of dualism on which competence could the authors of pedagogical books imagine the effective educational work. The study looked for answers to the following questions: Can the ideal picture of teacher be reconstructed on the evidence of the pedagogical books? Is there any noticeable change on the evidence of the analysed books in the given period of time? To verify her supposition the author has chosen the method of study of sources. Analysis of the published pedagogical books in the given period of time is suitable for presenting the picture of ideal teacher typical of the era. In her summary we can see that 19th century educational books draft a lot of similar expectations towards the ideal teacher. The authors believe that successful teaching can be achieved by pedagogical competence and they prefer knowledge and skill to emotional features. They think it is necessary to love the profession, to be educated and methodologically trained as the main features of the ideal teacher but moral features, knowledge of children and love of children are important parts of a teacher's profession. Analysing the educational textbooks we can see that the picture of teacher emerging from the works consists of the whole range of expectations.

Gender-kutatások a klasszikus zenében

Hivatásomból adódóan a zenepedagógia és a zenetudomány elméletének és gyakorlatának több területével is foglalkozom az óvodai ének-zene tanításától kezdve a zenei szakosoknak tanított szolfézs-zeneelméleten át a tanárképzősöknek tartott zenetörténet kurzusokig. Akár saját életutammal, akár az általam oktatott témákkal kapcsolatban több olyan észrevétel és kérdés fogalmazódott már meg bennem, amelyek a Gender Studies tudományágba történő rövid betekintés során értelmet kaptak. Ráébredtem arra, hogy ami engem „zavart", az nem feltétlenül és kizárólag „tájékozatlanságomból" adódott, hanem abból, hogy ez a fajta szemlélet sem szűken vett zenetudományunkban, sem zenepedagógiánkban nem honos.

Jelen írás kiindulópontját tehát saját észrevételeim képezik, melyekhez igyekeztem támpontokat, igazolásokat és véleményeket keresni a magyar és a külföldi szakirodalomban. Az ilyen jellegű zenei kutatásokkal kapcsolatban – a téma felderítetlenségéből adódóan – magyar nyelvű irodalmat alig találtam. Fel kellett fedeznem, hogy hazánkban annyira kerülik a kutatók ezt a területet, hogyha vannak is publikációk, azok jó része nem zenész tollából származnak.

Kérdésfelvetéseim, észrevételeim – melyek egy része tükrözi a társadalmi nemünkkel kapcsolatos sztereotípiákat – az alábbiak (a teljesség igénye nélkül):

- Hány Liszt-díjas zeneszerzőnőről tudunk?
- Miért nem egyenrangú (persze nem kimondva!) soha például egy női és egy férfi karnagy?
- Hány magyar zeneszerzőnőt tudunk megemlíteni a magyar, az európai zenetörténetből?
- Vajon egyforma esélyünk van-e nemi szempontból zenei képességeink/tehetségünk kibontakoztatására?
- Kíváncsi lennék a zenésztársadalom nemi megosztottságára is, illetve például az itt érvényesülő társadalmi nemi szerepekre. (Például: a zenész nők többsége valóban „nőies"?)
- Miért van az, hogy például az óvodásoknak szánt gyermekdalok gyűjteménye (Pl. Forrai Katalin: Ének az óvodában) szinte kivétel nélkül olyan dalokat tartalmaz, melyeket régen 12–14 éves leányok énekeltek és játszottak? (A kisfiúk se nem énekeltek, se nem játszottak?) Ugyanez

a kiadvány mindent „anyásít", még Weöres Sándor közismert versének megzenésített változatában is: „Földön anyám (apám helyett!) fia volnék."

- Sokszor gondolkodtam már az európai opera történetét tanítva: miért nem foglalkozik senki a nők sorsával? Bizet Carmenjét, Puccini Pillangókisasszonyát, Verdi Traviátáját tanítva mindig idézek az adott operák szövegkönyvéből, felvázolom/felvázoltatom a társadalmi hátteret, és felteszem a kérdést: hogyan ítélhették meg ezeket a női karaktereket abban a korban? Hogyan mutatták be őket a művek szerzői? Milyen eszközökkel fejezték ki mindezt a zenében? Hogyan gondolkodunk róluk ma? Nagyon tartalmas, zenés beszélgetések alakultak már így ki. (Ugyanakkor valószínűnek tartom, ha férfi kollégám tanítaná ezt a tárgyat, minderre nem térne ki.)
- Hogyan jelennek meg a nemek társadalmi szerepei például az egyes operákban?
- Milyen nő- és férfitípusokat jelenítenek meg az egyes zeneművek?
- Dokumentumok Gender-szempontú elemzésével sem találkoztam még a zene területén soha: érdekes téma lehetne például a Muzsika című folyóirat történeti vizsgálata vagy az általános iskolai zenei tankönyvek ilyen jellegű elemzése.
- Meg lehetne vizsgálni a nemi szerepek megjelenését/öröklődését a magyar gyermekjátékdalokban/népdalokban.
- És akkor még nem is beszéltünk a zenei preferenciákról! Nők és férfiak különböző stílusú zenéket kedvelnek. Ha kilépnek tőlük elvárt szerepükből, például, ha egy férfi a romantikus slágereket kedveli, akkor bizony más szempontból már „gyanússá" válik. stb.
- A fuvola lányos hangszer, a dob pedig fiús? Hangszerválasztásunkat is nemünk, a nemünkről vallott társadalmi gondolkodás határozza meg?

Úgy gondolom, e felvetések mindegyike külön is egy-egy kutatási téma lehetne.

A következőkben be szeretném röviden mutatni néhány tanulmány alapján azt a zenetudományi irányzatot, amelyben a klasszikus zene területén megjelenik a „Gender Studies".

Az amerikai muzikológia köreiből, a nyolcvanas évek elején kiindult, viszonylag jól körülhatárolható, a „régi" zenetudomány egészével konfrontálódó új ágról van szó, amit számos országban művelnek, főképp az angol nyelvterületen. A New Musicology kifejezést nem a mozgalom kulcsfigurái választották, hanem őket kritizáló kollégáik kezdték használni az 1990-es évek elejétől. Az irányzat lényege a zene társadalmi összefüggéseinek feltárása a zenetudomány eszközeivel. Joseph Kermant tekintik szellemiségük megalapozójának, aki Musico-

logy[1] című könyvében a komoly kritika hiányát kérte számon a részterületekre szakadt diszciplínán. „Komoly kritika" alatt az igényes, filozófiailag-kultúrtörténetileg felkészült, a szaktudományos részleteket szintetizáló és a nagyközönség felé (is) forduló értékelést értette.

Susan McClary[2] 1991-es esszékötete, a Feminine Endings bombaként robbant a szakmán belül. A kilencvenes évek elejétől egyre szaporodni kezdtek a zenei konstrukciókkal, a zene kulturális beágyazottságával és a zenei szövegek pszichoanalitikai vagy destabilizáló olvasatával foglalkozó cikkek és gyűjtemények. Az addig magányos kutatók lassan létrehozták a maguk kánonjait és hálózatait.

A nők szerepének vizsgálata a zenetudományban tehát Susan McClary[3] nevéhez köthető. Kötete új fejezetet nyitott a diszciplína történetében: tanulmányait az teszi különlegessé, hogy magukban a kanonikus alkotásokban, az „autonóm" zenei folyamatokban próbálja kimutatni a nőktől való félelem és a nők elleni agresszió motívumait. Fő fegyvere a tonalitás, a nyugati zenét 1600-tól 1900-ig uraló, akkordsorozatokra épülő, erős lezárásokkal tagolt szerkesztési mód. Írásai rendkívül provokatívak, a szakemberek többsége még az alapvető befogadás szintjén sem tud megbirkózni velük.

A szerző a kilencvenes évek közepétől kifejezetten eltávolodott a feminista tematikától, s ma már sokkal általánosabb keretben vizsgálja a zenei formamodellek és a tonális sémák működését.Ugyanakkor e témabeli munkássága kétségkívül elősegítette a zenetudomány és a kultúrakutatás összefonódását, és hozzáférhetővé tette a zenét más diszciplínák számára. Ezzel a zenetudományi irányzattal kapcsolatos cikkeket a Women and Music című, 1997-ben alapított folyóiratban olvashatunk többek között tanulmányokat arról is, hogy például a bécsi klasszikus mesterművek tematikus stratégiájában és zárlataiban miként mutatható ki a férfi felsőbbrendűség.

A zene és a szexualitás vizsgálata – queer studies, az abnormálisnak bélyegzett szexuális viselkedések társadalomelméleti vizsgálatából nőtt ki. A zenei queerkutatások főleg a melegekre koncentrálnak; az európai zenetörténet elhallgatott vonulatát tárják fel, s a homoszexualitás és a zenei értelem összefüggéseit próbálják megfejteni. Philip Brett a terület nemrég elhunyt úttörője.

Mindkét kutatási területtel kapcsolatban sok érdekes témát lehet találni az internet segítségével. Világszerte (de főképp Amerika-szerte) hirdetnek meg ilyen jellegű kurzusokat. Ezek témái között szerepelnek Bizet, Verdi, Mozart hősnői, a klasszikus és a romantikus szimfóniák újfajta értelmezése, a test szerepe az afroamerikai zenében, a fekete nők szerepe az operákban, hogy csak a számomra

---

[1] Joseph Kertman, *Musicology* (London: Fontana, 1985)

[2] Susan McClary, „Egy anyagias lány Kékszakállú várában," ford. Kacsuk Zoltán, http://www.replika.hu/archivum/49/8 (letöltve az internetről 2007. december 20.)

[3] Részletesen a szerzőről ld: http://www.musicology.ucla.edu/faculty/faculty-bio.html#McClary

legérdekesebbeket emeljem ki. Ugyanakkor az irányzathoz kötődő viták is újra fel-fellángolnak. A magyar zenetudomány még mindig idegenkedik az ilyen jellegű megközelítésektől.

Zenetudósaink körében az alábbi kérdések merültek fel:

- Van-e ebben a tudományágban fenyegetés vagy voltaképpen csak nyerhet vele a tudomány?
- Van-e egyáltalán hatása a gyakorlati zenei életre?
- Valójában nem a sajátos amerikai egyetemi szisztéma, az állástalanságtól fenyegetett fiatal muzikológusok életösztöne tette üggyé?

Somfai László ekképp fogalmazta meg véleményét: „A New Musicology szakmai színvonalát tekintve, nekem legalábbis, nincsenek kételyeim, figyelni kell kutatásaikat. Ha alkalmanként bosszant is az alapjában véve irodalomtörténész Lawrence Kramer hermeneutikai elemzése, több inspirációt kapok belőle, mint az Eero Tarasti vezette európai narratológusok munkáiból. És noha máig egyfajta beavatási szertartás végigélnem a korábban hegemón német zenetudomány kongresszusait (legutóbb Weimarban a *Musik und kulturelle Identität* témában), de ami benne a szemléletmódot, a módszert, a nyelvet-terminológiát tekintve éppen a legjobb, sajnos az izolálódik leggyorsabban a főként angolul kommunikáló nemzetközi zenetudománytól."[4]

Tény, hogy elolvasva Susan McClary magyar nyelven is hozzáférhető két tanulmányát, az én első reakcióm is a megdöbbenés volt. Igaz továbbá, hogy nem minden megjegyzésével értek egyet – a zene ennyire analitikus, azt ízekre szedő felfogásával, pedagógusként nem feltétlenül tudok azonosulni –, másrészt viszont a hasonló, például magyar szerzőkkel foglalkozó kutatások felpezsdíthetnék a hazai zenetudomány „állóvizét". Érdekes és izgalmas próbálkozás lehetne például egy Gender-szemléletű hangversenykalauz összeállítása, vagy a „férfiasnak", illetve „nőiesnek" vélt hangnemek vizsgálata különböző zeneművekben.

Jelenleg Magyarországon egyetlen zenetudományi PhD iskola működik, nem igazán nagy publicitást kapva, még zenész körökben sem. Talán ez lehetne az ilyen jellegű magyarországi kutatások első fóruma, ami például a zeneművek elemzését illeti. (Ez újabb kérdéseket vet fel, hiszen valószínűnek tartom, hogy erre a képzésre jórészt férfiak járnak.)

A nemek és a hangszerválasztás iránti érdeklődésemet egy, az interneten talált rövid ismertető keltette fel, mely szerint: „(...) nem csupán a gyermekek, hanem a felnőttek is nemi alapon osztályozzák a hangszereket. Az okok között az adott hangszer hangosságát említik, a fuvolát, a hegedűt, a klarinétot, a csellót inkább

[4] Somfai László, „A zenetörténeti kánon: Konzervatív muzsikusképzés, progresszív zenetudomány? (A művészet kutatása a modern tudományok szorításában)," Elhangzott 2005. március 7-én, http://www.mta.hu/fileadmin/szekfoglalok/000694.pdf. (letöltve az internetről 2008. január 7.)

„női" hangszernek tartják az emberek, a dobot, a szaxofont, a trombitát, a harsonát inkább „férfiasnak" tartják."[5]

A témában tovább keresgélve találtam rá Kristyn Kuhlman cikkére,[6] mely a Gender hatását vizsgálja a tanulók hangszín-preferenciáira és hangszerválasztására. A tanulmány létrejöttének célja egyrészt az volt, hogy megvizsgálja a kapcsolatot a hangszínek előnyben részesítése és a tanulók neme között elektronikus úton előállított hangszíneket használva (a természetes hangszínekkel szemben). Másrészt a tanulók későbbi hangszerválasztását kutatja a hangszín-preferenciákkal és a nemmel kapcsolatban.

A szerző hipotézise szerint a tanulók későbbi hangszerválasztásukkor hajlamosak olyan hangszereket előnyben részesíteni, melyek nemi sztereotípiájukkal kapcsolatosak, azok helyett, amelyek hangszínét kimutatottan jobban kedvelik.

Vizsgálatait 632 harmadik osztályos gyermeken végezte, Gordon Instrument Timbre Preference Test-je alapján.

A szerző a kísérlet részletes leírása előtt röviden felvázolta a hasonló jellegű kutatások lényegi elemeit és eredményeit, melyek a következők:

A hangszerek társítása a nemi specifikumokkal általános amerikai kulturális jelenség. A zenei nevelésben történő eddigi kutatások kimutatták, hogy a hangszerekhez kötődő nemi sztereotípiák függetlenek az életkortól és az iskolai osztályoktól. Egyes hangszereket egyértelműen férfiasnak vagy nőiesnek azonosítanak az alanyok életkorára való tekintet nélkül.

Abeles és Porter[7] a hangszerekhez kötődő férfi és női asszociációkat vizsgálta. 58 egyetemi hallgatót tanulmányoztak, akik közül 32 zene főszakos volt. A kutatás felölelte a nyolc hangszer minden lehetséges párosítását a legkezdőbb hangszeres program szerint. Arra kérték a résztvevőket, hogy jelezzék, hogy az egyes esetekben melyik hangszert tartják férfiasabbnak. Válaszaik alapján a következő férfiastól nőiesig terjedő sorrend alakult ki: dobok, harsona, trombita, szaxofon, cselló, klarinét, hegedű, fuvola.

Ezek az eredmények megerősítést nyertek Griswold és Chroback[8] későbbi tanulmányában, akik kiterjesztették az előzőeket bővítve a hangszerek számát, és felvéve a kategóriák közé a „kórusvezetőt" és a „karnagyot"(zenekarvezető). A 89 főiskolai hallgatót (akik közül 40 volt zene főszakos) arra kérték, hogy rang-

---

[5] „Nemek és hangszerválasztás," http://www.harmonet.hu/cikk.php?rovat=104&alrovat=131&cikkid=4555

[6] Kristyn Kuhlman, „The Impact of Gender on Students' Instrument Timbre Preferences and Instrument Choices," (2004), http://www.rider.edu/~vrme/articles5/kuhlman/index.htm (letöltve az internetről 2008. január 3.)

[7] Harold F. Abeles és Susan Yank Porter, „The Sex-Stereotyping of Musical Instruments," *Journal of Research in Music Education* (1978): 2. szám. 65-75.

[8] Philip A. Griswold és Denise A. Chroback, „Sex-Role Associations of Music Instruments and Occupations by Gender and Major," *Journal of Research in Music Education* (1981): 1.szám. 57-62.

sorolják a hangszereket „férfiasságuk" és „nőiességük" szerint egy tízpontos skálán. A hallgatók a hárfát jelölték a legnőiesebb hangszernek, amelyet a fuvola, a pikoló, a harangjáték, a kórusvezető, a cselló, a hegedű, a klarinét, a zongora, a francia kürt és az oboa követett. A legférfiasabb hangszer rangját a tuba vívta ki a mélyvonósok, a trombita, a nagydob, a szaxofon, a karnagy, a cintányér és a gitár előtt.

Abeles és Porter szerzőpáros egy következő tanulmányában a hangszerekhez kötődő nemi sztereotípiák vizsgálatát kiterjesztette a felnőttekre. 149, 19 és 52 év közötti felnőttet keresett meg a következő hipotetikus kérdéssel: „Az Ön ötödik osztályos lánya/fia jelentkezett egy olyan kurzusra, ahol hangszert fog tanulni." Az alanyokat arra kérték, hogy válasszanak nyolc hangszer (cselló, klarinét, dobok, fuvola, szaxofon, harsona, trombita és hegedű) közül hármat, amelynek választására ösztönöznék lányukat/fiukat. Az eredmények szerint a résztvevők előnyben részesítették lányok esetében a klarinétot, a fuvolát és a hegedűt, fiúk esetében pedig a dobot, a harsonát és a trombitát. Mivel a szülők gyakorolják a legerősebb befolyást gyermekeik hangszerválasztására, ezért megállapították, hogy a szülői nemi sztereotípiák hatással vannak a gyermekek hangszerválasztására.

Ugyanez a szerzőpáros kutatta a gyermekek hangszerválasztását is. 598 gyermeknek óvodás kortól ötödik osztályos korig nyolc hangszert mutattak be, és arra kérték őket, válasszák ki azt, amelyiken leginkább szeretnének tanulni, ha erre lehetőségük adódik. A résztvevőknek képeket mutattak a hangszerekről, illetve bemutatták azok hangszínét is. A kutatók tapasztalata szerint a fiúk választása viszonylag stabil maradt és igazodott a férfias hangszerekhez, óvodás kortól az ötödik osztályig. A lányok választása közelített a skála nőies végéhez, és harmadik osztály körül stabilizálódott.

Végeztek felmérést annak meghatározására, hogy milyen változások következtek be az érzékenység növekedésének eredményeként a nemi képzettársításban a hetvenes évek végén és a nyolcvanas évek elején. Több mint 500 negyedik osztályos tanulót kérdeztek meg arról, hogy a felsorolt nyolc hangszer közül melyiken tanulnának először, majd másodszor játszani. Mindegyik hangszer képe látható volt az alanyok számára, és a hangszerek neve is olvasható volt. A fiúk válaszai korlátozottak voltak, többségük (83%) dobokon és szaxofonon szeretett volna játszani. A lányok választása valamivel szélesebb körű volt: magában foglalta a fuvolát, a dobokat, a szaxofont és a klarinétot. Az elemzés kimutatta, hogy a fiúk és a lányok választásai szignifikánsan különböztek, tehát a kutatók szerint a preferencia kapcsolatban áll a nemi hovatartozással. Ráadásul az is bebizonyosodott, hogy például a szaxofon mindkét nem esetében népszerű.

Azért, hogy még több olyan összetevőt meghatározzanak, amely befolyást gyakorol a tanulók hangszerválasztására, Fortney, Boyle és DeCarbo 1993-ban 900 hangszeren tanuló középiskolást tanulmányozott 13 középiskolából. A kutatók

arra kérték a tanulókat, hogy rangsorolják a különböző tényezők hatását, melyek befolyásolták őket hangszerválasztásukban. Például: család, barátok, a hangszer hangja stb. A résztvevők 51%-a ítélte meg úgy, hogy a legerősebb befolyásoló tényező a hangszer hangja volt. A kutatók mégis úgy találták, hogy tekintet nélkül arra, amit a kérdésekre adott válaszok tükröznek, a férfiak végül is hajlamosabbak azokat a hangszereket választani és azokon játszani, amelyek „férfiasabbak", míg a nők pedig azokat, amelyek „nőiesebbek". Vizsgálataik szerint amíg a 9. osztályos fuvolisták 90%-a nő, addig a trombitán és az ütőhangszeren játszók közel 90%-a férfi volt. A klarinétosok és az oboások több mint 70%-a nő, a szaxofonosok 72%-a férfi volt. Ráadásul kiderült, hogy a rézfúvósok többsége is férfi.

Abeles és Porter is azt az álláspontot vallja, hogy az erős Gender társítások lehetnek domináns tényezők a hangszerválasztásban. Bayley 249 zenetanárral készült tanulmánya is azt állapította meg, hogy a zenetanárok között nagy egyetértés van abban, hogy a nemi sztereotípiák hatással vannak a növendékek hangszerválasztására.

A Gordon által kifejlesztett Instrument Timbre Preference Test (Hangszerhangszín Preferencia Teszt, a továbbiakban ITPT) hét elektronikusan előállított hangszínt tartalmaz, melyek létrehozásához és bemutatásához a Moog Opus 3 szintetizátort használják.

A hangszínek az alábbi réz- és fafúvós hangszereket jelenítik meg:

A hangszín	fuvola
B hangszín	klarinét
C hangszín	szaxofon és francia kürt
D hangszín	oboa, angol kürt és fagott
E hangszín	trombita és kornett
F hangszín	harsona, bariton és francia kürt
G hangszín	tuba és bariton tuba

A hét hangszínt 42 teszttételbe rendezték: a hét hangszín mindegyikét kétszer párosították minden más hangszínnel. A tanuló mindegyik teszttételt meghallgatja és bejelöli, hogy a két hangszín közül melyiket részesíti előnyben. Mivel a dallam és a zenei kifejezésmód megegyezik mindegyik hangszín esetében, Gordon úgy véli, hogy így a hangszín az egyetlen tényező, amely változik minden teszttétel esetén. A tanulók tizenkétszer hallják a teszt során a hétféle hangszín mindegyikét, és ha a tizenkét alkalomból legalább tízszer választanak egy hangszínt, akkor azt úgy tekintik, hogy azt a hangszínt preferálják.

Gordon szerint lehetséges, hogy egy tanuló szimpátiáját fejezi ki egyszerre négy hangszín iránt is, mint ahogy az is előfordulhat, hogy egy hangszínt sem preferál. Azt állítja, hogy ha például egy tanuló előnyben részesíti a C és az F hangszíneket, akkor őt a francia kürt tanulására kell ösztönözni. Gordon több állítással is érvelt a szintetikus hangszínek használata mellett a természetes hang-

színekkel szemben. Ezek közül területünket egy érinti szorosabban, mely szerint a tanulók hajlamosak előnyben részesíteni egy adott hangszínt azért, mert a hangszer női vagy férfi előadóval kapcsolódik össze, vagy mert például egy híres zenész játszik azon a hangszeren, vagy mert barátaik/rokonaik közül játszik valaki azon a hangszeren, vagy mert a hangszer híres zenei részlethez (pl. videóhoz) köthető.

Több kutató ugyanakkor rámutat arra, hogy az ITPT esetében használt, mesterségesen előállított hangszínek nem reprezentálják megfelelően a hangszerek természetes hangszínét. Mégis ez az egyetlen standardizált hangszínteszt, amely a felmérés során nem használja a valóságos hangszerek nevét és természetes hangszínét. Ugyanis a természetes hangszínekkel folytatott vizsgálatok gyenge pontja, hogy nincs mód a nemi sztereotípiák befolyásoló szerepének megfelelő fokú kifejezésére.

Ezért a következő kutatás elsődleges célja annak vizsgálata volt, hogy a hangszín-preferenciák kapcsolatban állnak-e a tanulók nemével, ha nem természetes, hanem mesterségesen előállított hangszíneket használnak. A második cél annak kutatása volt, hogy kapcsolatot mutassanak ki a tanulók későbbi hangszerválasztása, nemük és az általuk preferált hangszín között.

A kutatás főbb kérdései voltak:

1. Vajon a tanulók hangszín-preferenciái a nemi mintákat követik-e – ahogy azt a korábbi kutatásoknál megállapították –, ha „szintetikus" hangszíneket használnak a természetes hangszínek helyett?

2. Milyen fokban felelnek meg a tanulók hangszerválasztásai azoknak a hangszereknek, amelyek hangszínét előnyben részesítették?

A kutatás Dél-New Jerseyben zajlott egy nagy iskolakörzetben, 632 harmadik osztályos alany részvételével, akik öt általános iskolából kerültek ki. A tanulók megközelítőleg 91%-a kaukázusi, 5%-a afroamerikai, 3%-a ázsiai és 1%-a hispániai származású volt.

Az ITPT-t az összes harmadik osztályos tanuló bevonásával az iskolaév végén végezték, a hagyományos zenei órák részeként, mielőtt a tanulók jelentkeztek volna a következő év kezdő hangszeres programjára, és mielőtt még hangszert választottak volna. Az összes tesztet kézzel pontozták. Így, ha egy tanuló egy hangszínt tízszer vagy többször választ, akkor úgy veszik, hogy azt a hangszínt preferálja.

Eredmények:

A 632 tanulóból 64% (404 fő) mutatott hangszín-preferenciát. A 312 fiúból 202 részesített előnyben legalább egy hangszínt: 48-an közülük összetett hangszíneket preferáltak.

Az eredményeket az alábbi táblázat mutatja:

1. sz. táblázat

A hangszín-preferenciák megoszlása a fiúk körében (202 fő)

HANGSZÍN	HANGSZER	SZÁZALÉK	FŐ
D	oboa, angolkürt és fagott	35,6%	72
G	tuba és bariton tuba	27,2%	55
A	fuvola	24,8%	50
C	szaxofon és francia kürt	22,7%	45
B	klarinét	11%	22
E	trombita és kornett	6%	13
F	harsona, bariton és francia kürt	3%	7

A 320 lány közül 202 mutatott érdeklődést legalább egy hangszín iránt: 53-an közülük az összetett hangszíneket részesítették előnyben.

Az eredményeket az alábbi táblázatban összegezhetjük:

2. sz. táblázat

A hangszín-preferenciák megoszlása a lányok körében (202 fő)

HANGSZÍN	HANGSZER	SZÁZALÉK	FŐ
A	fuvola	39,6%	80
D	oboa, angolkürt és fagott	24,8%	50
C	szaxofon és francia kürt	24,8%	50
B	klarinét	18,3%	37
E	trombita és kornett	11,4%	23
G	tuba és bariton tuba	7%	14
F	harsona, bariton és francia kürt	3%	7

Az ITPT-t követő évben, a felmérésben részt vett tanulók közül 232-en kezdtek el fúvós hangszeren játszani. Közülük 117 volt fiú és 115 volt lány. Az adatokat újból megvizsgálták: a tanulók hangszerválasztása, korábbi hangszín-preferenciája és neme között kerestek kapcsolatot.

Az alábbi táblázat mutatja be az összehasonlítást a tanulók hangszín-preferenciája és hangszerválasztása között nemi megoszlásban: (232 fő)

3. sz. táblázat

HANGSZER	HANGSZÍN-PREFERENCIA	HANGSZERVÁLASZTÁS
FUVOLA		
Fiúk	14,5%	6%
Lányok	23,5%	44,3%
KLARINÉT		
Fiúk	9,4%	11%
Lányok	15,7%	36,5%
SZAXOFON		
Fiúk	18,8%	41%
Lányok	23,5%	5,2%
TROMBITA		
Fiúk	6%	26,5%
Lányok	7%	7,8%
HARSONA		
Fiúk	3,4%	15,4%
Lányok	3,5%	6,1%

Az adatok feltárják az ellentmondást a kimutatott hangszín-preferencia és a hangszerválasztás között. Az adatok gyenge kapcsolatot mutatnak a tanulók hangszín-preferenciája és későbbi hangszerválasztását illetően ($r = .24$, $p>.05$).

Habár a fiúk 14%-a mutatott érdeklődést a fuvola iránt, csak 6%-uk választotta a fuvolán való hangszerjátékot. Ezzel szemben a lányoknak csak 21%-a preferálta a fuvola hangszínét, mégis több mint 43%-uk választotta ezt a hangszert.

A 232 tanulóból csak 37 (16%) választotta azt a hangszert, amely iránt hangszín-preferenciát mutatott. A 37 tanulóból 27 volt lány, akik a következő hangszereken tanulnak: fuvolán 14-en, klarinéton 10-en, trombitán 1, szaxofonon 1 és harsonán is 1.

A 10 fiú a következő hangszereken tanul: 6-an szaxofonoznak, 2-en trombitálnak, 1 klarinétozik és 1 fuvolázik.

Ami az első kérdésfelvetést illeti, e kutatás eredményei azt támasztják alá, hogy amikor a tanulóknak nincs előzetes ismeretük a tényleges hangszerek nevéről, és azokat mesterséges hangokkal mutatták be (a természetes hangszínek helyett), akkor a hangszerek preferenciája nem követi a tipikus nemi társítási mintákat. A fiúk 35,6%-a kiemelten érdeklődött a D hangszín iránt (oboa, angolkürt és fagott), de ezek közül a hangszerek közül egyik sem volt meghatározó lehetséges hangszerválasztás az eddigi kutatásokban. Épp ezért ez az eredmény se nem erősíti, se nem cáfolja a hangszerekkel kapcsolatos előzetes nemi sztereotípiák

meglétét. A harmadik általuk leggyakrabban választott hangszín az A (fuvola) volt, melyet a fiúk 24,8%-a preferált.

A lányok hangszín-preferencia eredményei nem tértek el jelentősen az eddigi kutatásoktól. Az A hangszín (fuvola) volt a leggyakrabban preferált, míg az F (harsona, bariton és francia kürt) és G (tuba és bariton tuba) a legkevésbé. A B hangszín (klarinét) csak negyedikként szerepelt. Mindent egybevetve, a lányok komoly érdeklődést mutattak a fafúvós hangszínek iránt.

Ami a második kérdést illeti, ellentmondás tárult fel az adatok által, mint azt a 3. táblázat mutatja. E kutatásban a fiúk 83%-a „férfiasnak" tartott hangszert választott (pl.: szaxofon, trombita, harsona), habár az ITPT szerint csak 28%-uk mutatott érdeklődést a három közül csak egy hangszíne iránt is. Másrészről, 14,5%-uk preferálta a fuvola hangszínét, de csak 6%-uk választotta ezt a hangszert. A 3. táblázat azt is mutatja, hogy habár a fiúk hangszín-preferenciája nem alkalmazkodik a tipikus nemi hangszertársításokhoz, hangszerválasztásuk viszont igen. Azt is kiolvashatjuk a táblázatból, hogy a lányok is a nemi sztereotípiákhoz való alkalmazkodás mintáit követik hangszerválasztásukkor. Habár több mint 80%-uk fuvolát vagy klarinétot választott, csak 40% közülük mutatott kiemelt figyelmet az e hangszereket megjelenítő hangszínek iránt. 23,5%-uk viszont előnyben részesítette a C hangszínt (szaxofon és francia kürt), mégis csak 5,2%-uk választotta a szaxofont. Ezen eredmények megerősítik Forney, Boyle és DeCarbo korábbi megállapításait, melyek szerint tekintet nélkül arra, hogy mit mondanak a tanulók a különböző tényezők hatásáról a hangszerválasztás esetében (beleértve a hangszer hangját is), a férfiak hajlamosabbak „férfias", a nők hajlamosabbak „nőies" hangszereken játszani. Ez a tendencia érvényesült még annál a 37 tanulónál is, akik ismeretlenül is azt a hangszert választották tanulni, amelynek a hangszínét preferálták.

E tanulmány eredményei alátámasztják azt az állítást, mely szerint a hangszerekkel kapcsolatos nemi sztereotípiák megléte valóságos jelenség, mely csakugyan hatást gyakorol a tanulók hangszerválasztására, akár ezáltal potenciálisan érvénytelenítve valódi hangszín iránti érdeklődésüket. E kutatás tanulói a nemi társításokhoz kötődve választottak hangszert: hangszín-preferenciájuk nem támasztotta alá hangszerválasztásukat.

Ezért a hangszeres tanároknak a hangszerválasztás folyamatában törekedniük kellene arra, hogy lerombolják a hangszerekhez kötődő nemi előítéleteket azért, hogy ne szabjanak korlátokat a tanulók zenei lehetőségeinek. Továbbá több lehetőséget kellene adniuk arra, hogy a tanulók közelebbi viszonyba kerüljenek ezekkel a hangszerekkel. Azért, hogy megalapozottabb döntést hozzanak, amikor hangszert választanak.

Tudomásom szerint Magyarországon ehhez hasonló kutatások mind ez idáig nem történtek. Zenei preferenciákkal kapcsolatosan születtek már tanulmányok – például Laczó Zoltán tollából –, melyek főként a zenei ízlés vizsgálatára kon-

centráltak, nem annyira a nem, mint inkább az életkor vonatkozásában. Tehát valószínű, hogy hazánkban ez is még felderítetlen terület. Szintén a leírtakhoz köthetően érdekes kutatási terület lehetne az előző téma (nemi sztereotípiák és hangszerválasztás) történeti vizsgálata: melyik korban melyik hangszer számíthatott nagyobb népszerűségre a férfiak/nők körében? Milyen lehetőség volt/nem volt a hangszerválasztásra? A hegedű vajon mindig „női" hangszernek számított? (Gondoljunk csak Paganinire vagy Joachim Józsefre!)

Kíváncsiak lehetnénk arra is, hogy a magyar gyerekek hangszerválasztása és hangszín-preferenciája között van-e kapcsolat. Vajon nálunk is meghatározó egy hangszer választásakor a nemekről kialakult vélemény? Tehát érdemes lenne egy hasonló kutatás véghezvitele, akár más hangszerekkel és más hangszínekkel. Próbáltam információkat szerezni arról, hogy milyen a gyermekek nemi megoszlása a magyar alapfokú művészetoktatási intézményekben, továbbá arról is, hogy milyen ugyanez az egyes hangszerek esetében. Összefoglaló adatokat ezekre vonatkozóan mind ez idáig nem találtam. (Így valószínűleg a fentebb említett kutatás kiindulópontja is hiányzik.)

Saját tapasztalataim szerint valóban rendkívül sok tényező játszik szerepet egy növendék hangszerválasztásában, melyek többnyire különböző súllyal vannak jelen. Ilyenek például a szülői preferenciák, a kortárscsoport véleménye, a közeli rokonok hatása, a média befolyása és a hangszer hangszíne is.

Volt, aki azért szeretett volna gitározni, mert:

- az apukája is gitározott (fiú), és volt, aki azért nem;
- az apukája szeretett volna gitározni (fiú);
- a lányok csodálták ezért (fiú);
- hallott egy jó gitárszólót és ő is szerette volna eljátszani (fiú, Nothing Else Matter);
- az anyukája szerette volna, ha ezt választja (fiú);
- rocksztárnak készült (fiú, és az is lett, jelenleg szakdolgozatát konzultálom);
- a nővére is ezen a hangszeren játszott (lány);
- olyan lágy a gitár hangja (lány);
- mert nadrágban lehet fellépni (lány) stb.

Én nem tapasztaltam, hogy a gitár választása szorosan kapcsolódott volna a vele kapcsolatban kialakult nemi sztereotípiákhoz. Tanulóim száma nemüket tekintve nem mutatott jelentős eltérést egyik nem irányába sem. Azt inkább tapasztaltam, hogy a fiúk egy idő után szerettek volna áttérni a klasszikus gitár tanulásáról valami „keményebb" műfajra, míg a lányok esetében ez egyáltalán nem volt jellemző. Tehát szerintem a nemi szerepekkel kapcsolatos elvárások inkább ebben nyilvánultak meg, nem a hangszer választásában.

Évek óta indítok Orff hangszerjáték kurzusokat a Kaposvári Egyetemen. Ezekre a hallgatói igény igen magas, sokan már „várólistán" vannak. Érdekes, hogy a

lányok kiemelt érdeklődéssel fordulnak az ütőhangszerek felé, holott ezek többsége nem kimondottan „lányos" hangszer (dobok, bongó, konga, claves). Szerintem ez egyrészt annak tudható be, hogy a ritmusnak meghatározó szerepe van pl. napjaink könnyűzenéjében, másrészt a lányok „merészebbek" a hangszerválasztásban, nem követik feltétlenül a nemükkel kapcsolatban kialakult elvárásokat ebben az életkorban. Másrészt bizonyára sokat nyom a latban, hogy tanáruk is nőszemély.

Összegezve megállapíthatom, hogy igen hasznos volt számomra bepillantást nyerni saját szakterületemen belül a Gender-szemlélettel kapcsolatban álló kutatásokba. Ezáltal tovább szélesedett látóköröm a zenetudomány és a zenepedagógia területén. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy mindkét diszciplína területén még rengeteg felfedezetlen és kiaknázatlan lehetőség található a zenében.

NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

Mit üzennek az ének-zene tankönyvek a zenén túl?

A társadalmi nem kifejeződése az alsó tagozatos általános iskolai ének-zene tankönyvekben

A társadalmi nem reprezentációjára vonatkozó tankönyvkutatások bár nem nagy számban, de már 1980 óta jelen vannak a hazai tudományos kutatásokban. Úttörő munkának Háber Judit és H. Sas Judit „Tankönyvszagú világ" [1] című munkája számít ezen a téren, mely először hívja fel a figyelmet Magyarországon a „férfi világ" dominanciájára a tankönyvekben. A rendszerváltást követően a '90-es évek közepén újult meg jelentősen a téma iránti tudományos érdeklődés, hiszen a politikai és az ezzel összefüggő oktatásban bekövetkezett változások új lehetőséget kínáltak a megújító törekvések számára. Thun Éva,[2] Czachesz Erzsébet–Lesznyák–Molnár,[3] Dálnokiné,[4] Ligeti Csákné,[5] majd Kereszty Orsolya[6] tankönyvelemzéseikben összességében hasonló eredményekre jutottak a tankönyvekben megjelenő nemi reprezentáció minőségére vonatkozóan. Az 1980-as megállapítások ma is érvényesek, e tekintetben még a mai tankönyvekben is csak elvétve tapasztalhatunk változást.A fent említett kutatások inkább módszereikben, részletességükben térnek el egymástól.

Az eddig született munkák elsősorban az olvasókönyveket, nyelvtankönyveket, irodalom- és történelemkönyveket vették górcső alá gender szempontú elemzéseikben. Természetes, hogy ezek a tantárgyak kerültek az érdeklődés középpontjába, hiszen az iskolában zajló szocializációs folyamatok milyensége leginkább a beszéddel, írással, kommunikációval, az évszázadok során felhalmozott főként társadalomtudományos tudással, kultúrával, műveltséggel foglalkozó tárgyak esetében érhető tetten, és ezek azok a tantárgyak, amelyek a legteljesebben közvetítik ezeket a tartalmakat.

---

[1] Háber Judit és H. Sas Judit, *Tankönyvszagú világ* (Budapest: Akadémiai Kiadó, 1980), 129.

[2] Thun Éva, „Hagyományos Pedagógia – Feminista Pedagógia," *Educatio* (1996): 404-416.

[3] Czachesz Erzsébet et al., „Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben," *Educatio* (1996): 3. szám, 417-430.

[4] Dálnokiné Pécsi Klára, „Családkép a kisiskolások tankönyveiben," *Új Pedagógiai Szemle* (2001): január 100-104.

[5] Ligeti Csákné, „Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása," *Új Pedagógiai Szemle* (2001): 1. szám. 89-99.

[6] Kereszty Orsolya „A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben," *Könyv és Nevelés* (2005): 3. szám. 56-67.

A nevelés-oktatás teljes színterén ugyanazok a sztereotípiák, egyoldalúságok érvényesülnek. A tankönyvírók többségére jellemző az, hogy a szigorú szakmai, tartalmi, módszertani szempontoknak próbálnak megfelelni, de az ezeken túlmutató tényezőkre kevés figyelmet fordítanak. Ennek következtében, ha a Genderkérdést vizsgáljuk, többnyire a társadalom és a tankönyvíró személye által látens módon befolyásolt reprezentációval találkozunk a tankönyvekben. A „rejtett tanterv" pedig önmagát beteljesítő jóslatként működik, újratermeli a társadalmi nemek elsajátításának szocializációs folyamatában a szokásos sztereotípiákat.

Felvetődik a kérdés, hogy vajon a többi tantárgy (ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés, matematika stb.) tankönyveinek esetében tapasztalható-e eltérés az eddigi vizsgálatok eredményeihez képest? Okozhat-e eltérést pusztán a tantárgy sajátos tudástartalma a társadalmi nemek reprezentációjának milyenségében?

Az alapkutatások után tehát érdemes lenne ezeket a kutatásokat valamennyi tantárgyra kiterjeszteni.

Jelen tanulmányban az eddigi kutatásokat kiegészítendő, az ének-zene tantárgy tankönyveinek gender szempontú elemzését tűztem ki célomul.

A magyar zenei nevelés alapját képező Kodály-koncepció jegyében az alsó tagozatos ének-zene tankönyvek dalanyaga túlnyomórészt magyar népdal illetve magyar népi gyermekjátékdal. Az első, második osztályban az életkori sajátosságoknak való megfelelés jegyében népi gyermekjátékdalok találhatók, majd a harmadik osztálytól kezdődően felfelé már a felnőttek dalai, azaz a népdalok dominálnak a dalanyagban. A felső tagozat szintén népzenére épülő anyagát egészíti ki a zenetörténet jelentős korszakait, nagy alakjait bemutató tananyag.

A népdal, mint jellegzetesen népköltészeti alkotás, sajátosan hordozza magában a társadalmi nem reprezentációjának problémáját. Népdalaink jelentős részében nem ismerhető fel a beszélő neme. Mint közösségi alkotás, nemtől független. Férfi vagy nő egyaránt belehelyezkedhet a beszélő szerepébe. Ettől a pillanattól kezdve azonban elveszíti „semlegességét", az énekes férfi vagy női mivolta éppen a társadalmi nemek különböző reprezentációja miatt más olvasatot adhat az egyébként nemtől függetlennek tűnő dalnak.

Gondoljunk csak bele, mennyivel más megítélés alá esik a társadalom által, ha a következő népdalt férfi vagy nő énekli:

„Három csillag van az égen,
Három szeretőm van nékem,
Egyik szőke, a másik barna,
A harmadik piros alma."

(Negyedik daloskönyvem 40. p.)

„.... a népdal – mihelyst értelmezik és/vagy előadják – soha nem lehet nem nélküli, ugyanakkor szövegében nem teremthet egyértelmű nemi identitást, hi-

szen a nemiségét tekintve is fenn kell tartania azt a rugalmasságot, amelyet az elbeszélő szubjektum kilétét illetően is állandóan fenntart. Vagyis tulajdonképpen nem nemnélküli, hanem valóban – Pap Gábor találó kifejezésével élve – hímnős, hiszen a dal Énjének nemisége a másik (mint megszólított) nemisége által formálódik, csakúgy, mint ahogy a másik nemisége is függ a(z) (el)beszélő/éneklő én nemétől." Gulyás Judit[7]

A népdalok többségében tehát a beszélő neme változtatható, de a kifejezések vagy a (szöveg)környezet is gyakran utal rá, hogy milyen nemű lehet az énekes.

„Új a csizmám, a szögre van felakasztva,
Sarkantyúját belepte a rozsda."

(Ének-zene 4. 7. p.)

Főként a szerelmi dalok esetében a nemre utaló kifejezések (rózsám, virágom), valamint a „várkörjárás" egyértelművé tehetik az énekes személyét (nemét).

„Hej, tulipán, tulipán,
Teljes szegfű, szarkaláb,
Tele kertem zsályával,
Szerelemnek lángjával.
Nyisd ki, rózsám kapudat,
Hadd kerüljem váradat,
Rózsafának illatja,
Az én szívem biztatja."

(Ének-zene 4. 56. oldal)

A nemek reprezentációjának vizsgálatakor a fent említett probléma miatt a hangsúlyt nem a beszélő nemére célszerű helyezni, hanem a dalban megnevezett szereplőkre. Dalaink „hősei" vagy foglakozásuk (férfiak), tevékenységük, státusuk alapján vagy főként a párosító énekekben konkrétan név szerint kerülnek megnevezésre. Juhász, szegény legény, huszár, Vargáné, Zsuzsa lánya, Kara István...

Az alsó tagozatos ének-zene tankönyvek közül a hármat vizsgáltam.[8] Elemzésem alapjául a negyedik osztály tankönyveit választottam két okból. Részben a fent vázolt tananyag-koncepció miatt, miszerint a negyedik osztály anyaga már

---

[7] Gulyás Judit, „Kivülem mást në szereşs, / Ho lëgyek állandó. Egy. Kettő. Három: A magyar népdalok szubjektumalkotási. mechanizmusai és a nemiség," *Disputa* (2006), http:// www.deol.hu/disputa/2006/Disputa_06-06.pdf / internetről 2008. január 10.

[8] Az elemzett tankönyvek: Albertné Balogh Márta, Negyedik Daloskönyvem (Celldömölk: Apáczai Kiadó, 2001), 72.;Bánki Vera és Kismartony Katalin, *Zene – játék 2.* (Budapest: Aura Kiadó, (2001), 96.; Tegzes György, *Ének-zene az általános iskola 4. osztálya számára* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004), 192.

a felnőttek dalait tartalmazza, ezért árnyaltabb képet mutat feltételezésem szerint a vizsgált téma szempontjából. Másrészt, „A kognitív fejlődéselmélet szerint a nemi szerepek elsajátítása igazán attól a pillanattól kezdődik, amikor nemi azonosságtudatunk állandóvá válik. Az általános iskolai korosztály alsó tagozatos szintjein legerőteljesebb az egyes nemekre jellemző cselekvésformák és tulajdonságok elsajátítása. A gyerekek az iskolaévek során egyre többet tanulnak meg ezekből az elemekből, és tudásukat egyre flexibilisebben használják, de sokkal jobban koncentrálnak a saját nemükre jellemző elemekre és próbálják ki azokat. Ezzel aktív részeseivé válnak a folyamatnak, azaz nemcsak befogadói a tudásnak, hanem cselekvő alakítói saját személyiségüknek".[9]

A negyedik osztályos korosztály tehát különösen érzékeny a vizsgálandó probléma szempontjából.

Kérdéseim a tankönyvek tartalmának, megjelenésének vizsgálata során a következők voltak.

- Milyen arányú a társadalmi nemek reprezentációja? (Kvantitatív vizsgálat.)
- Milyen társadalmi térben és időben, milyen társadalmi státusban jelennek meg a különböző nemek képviselői?
- Milyen tevékenységeket, szerepeket, tulajdonságokat mutat be a két nemhez kapcsolva a tankönyv?
- Hogyan jelennek meg a családi kapcsolatok, életkorok, generációk?

Ezeknek a tényeknek az elemzése során felmerülő kérdések: Tapasztalható-e olyan eltérés a nemi szerepek bemutatásában, ami a korábbi kutatásoktól eltérő eredményeket mutat? Ha vannak ilyenek, akkor azok mennyiben tudhatók be a tantárgy specifikumának, illetve mennyiben „felelős" értük a tankönyvíró?

A tankönyvek vizsgálata három tényezőre terjed ki:

1. az ének-zene órákon megtanítandó dalanyag tartalmának
2. a tankönyv által „előírt" zenehallgatási anyag
3. a tankönyvben szereplő illusztrációk Gender szempontú elemzése.

Negyedik daloskönyvem:

1. az ének-zene órákon megtanítandó dalanyag tartalma

Az éneklő neme szerint férfi 14 , nő 12 alkalommal szólal meg. 39 dalnál vagy nem dönthető el az énekes neme vagy nem emberekről szól a dal. A népdalok nem nélkülisége jó pedagógiai lehetőséget nyújt arra, hogy fiú, lány egyformán belehelyezkedhessen az énekes szerepébe.

Kiről szól a dal vagy ki szerepel benne?

---

[9] Thun Éva, „Hagyományos Pedagógia – Feminista Pedagógia," *Educatio* (1996): 404-416.

20 esetben csak fiú, 4 dalban csak lány, illetve 32 dalban mindkét nem jelen van. A dalban szereplők esetében a fiúk reprezentációja jóval magasabb, mint a lányoké, de így is a dalok nagy százalékában fiú és lány (férfi, nő) együttes szereplő.

A dalok tartalma: A dalanyag legnagyobb része magyar népdal, így a dalok tartalma a paraszti társadalom életét, tevékenységeit, szokásait, hagyományait, értékrendjét, egyszóval kultúráját tükrözik. Azt a világot, amelyben a tradicionális férfi és női szerepek jelennek meg.

A férfiaknak van foglalkozása, juhászok, béresek, csikósok, kocsisok, gazdák, vagy huszárok, a nők viszont „láthatatlanok" ebből a szempontból, hiszen nincs foglalkozásuk, legfeljebb gazdasszonyok. A férfiak szántanak, védik a hazát, udvarolnak, „közszereplők", domináns szerepben vannak. A nő legfőbb hivatása, hogy fogadja az udvarlást, szép legyen, hűséges, keressen párt magának, otthon pedig lássa el a „női" teendőket, mosást, főzést. A szerepek tehát igen sztereotip módon fogalmazódnak meg a dalokban.

2. a tankönyv által „előírt" zenehallgatási anyag

Valamennyi bemutatásra kerülő műzene férfi zeneszerző alkotása.Az előadók között azonban gyerekek (mindkét nemből), férfiak és nők egyaránt hallhatók a népdalok és a kórusművek interpretálásakor.

3. A tankönyvben szereplő illusztrációk elemzése. Albertné Balogh Márta munkáját Szabó Zsuzsa illusztrálta. A könyvben elsősorban grafikák és néhány fotó található. A fedőlapon két huszár és két népviseletbe öltözött leány táncol. A nemek aránya a képeken a tankönyv belsejében már nem ennyire egyforma. Összesen 43 oldalon szerepel férfialak és 34 oldalon női. Ebből együtt 23 oldalon láthatók. 11 oldalon látható csak női, míg 20 oldalon csak férfialak. Az illusztrációk számában tehát megjelenik a férfi nem magasabb reprezentációja.

Foglalkozások, a társadalmi létben betöltött szerepek: A leggyakoribb foglakozások: Férfi: béreslegény, juhászlegény, huszár, lovas huszár, katona, gazda, kocsmáros. Női foglalkozás: gazdasszony, általában nincs. Szerepek: Férfi: Szegénylegény, udvarló, vőlegény, busó, történelmi személy: Kossuth Lajos, zeneszerző: Erkel Ferenc. Nő: gazdasszony, fiatal lány, akinek udvarolnak, menyasszony

Tevékenységek: Férfi: ül a lovon, szánt, szekeret hajt, hever a fa alatt, bort iszik, harcol (megöli az ellenséget), bajuszt pödör, udvarol, meglocsolja húsvétkor a lányt vödörrel, ürgét önt (fiú), szánkót hajt, táncol. Nő: seper, főz, patakban mosakodik, mos, gyereket nevel, ijedten nézi a fiúkat, ahogyan ürgét öntenek.

Külső megjelenés: Férfi: a legtöbb rajzon és fotón parasztember mezítláb, a férfikorban lévő bajuszos, népi öltözékben kalapban vagy huszárruhában. Nő: népi öltözék, hosszú haj copf masnival, szoknya, fejkendő, párta. Egy képen boszorka seprűn. Egyetlen képen egy táncházban készült fotón jelennek meg férfiak és nők mai öltözetben, nők nadrágban is!

Életkorok: A tankönyvben néhány példától eltekintve, fiatal felnőttek szerepelnek. Összesen öt alkalommal találkozunk gyermekábrázolással, fiú, lány egy-

aránt szerepel, és egy meghatározhatatlan nemű csecsemő. A középkorú korosztályt Kossuth Lajos és Erkel Ferenc portréja képviseli.

Család ábrázolása: A képeken egyedül vagy párban látjuk a szereplőket, esetleg csoportosan. Egyetlen esetben találunk családi kapcsolatra utaló képet, amelyen a betlehemező fiúk csoportját egy anya fogadja három kisgyermekével. Apa azonban nem látható mellettük.

Zene – játék 2. (az általános iskolák 3-4. évfolyamára)

1. az ének-zene órákon megtanítandó dalanyag tartalma.: Az éneklő neme szerint 11 férfi, 8 nő, és 80 dalnál nem lehet eldönteni a megszólaló nemét.

Kiről szól a dal vagy ki szerepel benne? 21 férfi, 7 nő szerepel önállóan, mindkét nem jelen van 31 dalban, a többinél nem eldönthető vagy nem emberekről szól.

2. a tankönyv által „előírt" zenehallgatási anyag: Valamennyi bemutatásra kerülő zeneműfélfi zeneszerző alkotása.

A dalszövegek tartalma igen változatos. Mivel a 3-4. osztály anyaga nincs elkülönítve, valamint koncepcionális okok miatt sok gyermekdal és idegen népek dalai, műdalok találhatók a népdalok mellett. Ez is oka annak, hogy ilyen sok dal „nem nélküli".

A másik két tankönyvre szinte kizárólag jellemző népdalokra épülő dalanyagban megjelenő paraszti társadalom képe helyett, ebben a könyvben egy változatosabb, a népi élet mellett sok játéktevékenységet, egyfajta mesevilágot találunk, amelyben idegen népek képviselői is helyet kapnak dalaik által, ugyanakkor a férfi, női tevékenységek, tulajdonságok, szerepek bemutatásában ez a könyv is sztereotip, amit jelentősen felerősítenek az illusztrációk.

3. A tankönyvben szereplő illusztrációk elemzése. Illusztrátor: Stark Gábor

A tankönyv illusztrációi más koncepciót tükröznek, mint a másik két elemzett tankönyvben. Nem a népi kultúra bemutatása jelenik meg, nincsenek fotók, a népdalok szereplői is erősen stilizáltak. Valamennyi szereplő inkább mesefigurának tűnik.

Férfi és nő aránya:A tankönyvben 31 oldalon és a belső és külső hátsó borítón szerepel férfialak (33 oldal). Női alakot 10 oldalon láthatunk. Ebből 9 esetben együtt látjuk a férfi és női alakot, csak egyetlen esetben szerepel önállóan női figura. A férfinem tehát erősen felülreprezentált ebben a tankönyvben. (A tankönyvet férfi illusztrálta.)

Foglalkozások, a társadalmi létben betöltött szerepek: A leggyakoribb foglakozások: Férfi: katona, tűzoltó, király, karmester, zongorista, bohóc. Női foglalkozás: gazdasszony, általában nincs.

Szerepek: Férfi: udvarló királyfi, vőlegény. Nő: gazdasszony, fiatal lány, akinek udvarolnak.

Tevékenységek: Férfi: szekeret húz, tüzet olt, vezényel, harsonázik, zongorázik, pipázik, leányt kér, udvarol. Nő: főz (fakanál a kezében), tereget, fogadja a legény udvarlását.

Külső megjelenés: Férfi: hétköznapi megjelenésű gyermek, nadrág, rövidnadrág, pulóver, fiatal bajuszos férfi kalapban, huszárruhában, királyi öltözékben, frakkban, katonaruhában, öreg bajuszos, szakállas férfi hálóingben. Nő: királylányként, szoknyában, nadrágban (!), kövér, csúnya nőként, elegáns ruhában középkorúként, fiatal lányként népi ruhában.

Életkorok: gyerekek (gyakrabban fiúk, időnként meghatározhatatlan neműek), fiatal felnőttek (főleg férfiak) láthatók a leggyakrabban, de van példa öreg férfira, középkorú nőre is.

Család ábrázolása. Nincs ilyen kép.

Ének-zene az általános iskola 4. osztálya számára

1. az ének-zene órákon megtanítandó dalanyag tartalma

Az éneklő neme szerint férfi, nő: 12 férfi, 7 nő szólal meg, 47 dalnál nem lehet eldönteni a nemet.

Kiről szól a dal, vagy ki szerepel benne?

Önállóan mindkét nem 8-szor szólal meg, 38 alkalommal mindketten jelen vannak a dalban, 12 esetben nem eldönthető. (A dalok többségében tehát emberi szereplőkről van szó!)

Bár a kvantitatív elemzés szerint a férfi és női nem azonos mértékben reprezentált, ezt a képet jelentősen megváltoztatja az az összkép, amit a dalok tartalmi elemzésekor tapasztalhatunk, hiszen gyakorlatilag ugyanaz a világ tárul elénk, amit a Negyedik daloskönyvem esetében bemutattam.

2. A tankönyv által „előírt" zenehallgatási anyag: Valamennyi bemutatásra kerülő zenemű férfi zeneszerző alkotása.

3. A tankönyvben szereplő illusztrációk elemzése: A tankönyvben 29 oldalon szerepel férfi, és 22 oldalon női alak. Együtt ebből 12-szer. Önállóan férfi 17, nő 10 oldalon látható. A férfinem ábrázolása tehát itt is nagyobb arányú.

Foglalkozások, a társadalmi létben betöltött szerepek: A leggyakoribb foglakozások: Férfi: béreslegény, juhászlegény, huszár, lovas huszár, katona, gazda, kocsmáros, hangszerjátékos, karmester. Női foglalkozás: gazdasszony, általában nincs.

Szerepek: Férfi: a népi élethez kapcsolódó szerepek mellett, a különböző hangszerek bemutatásában kizárólag férfiakat találunk. Nő: gazdasszony, fiatal lány, akinek udvarolnak, menyasszony, esetleg kórusénekes. Tevékenységek: Férfi: hangszerjáték, szántás, tánc ének.

Nő: fon, táncol, énekel. (Kevés a tevékenységet ábrázoló kép.)

Külső megjelenés: Férfiak és nők vagy népviseletben, vagy a különböző kórusfajtákat bemutatva, mai ünneplő ruhában láthatók.

Életkorok: többnyire fiatal felnőttek, néhány gyermek, fiú, lány vegyesen.

Család ábrázolása: nincs.

Mindhárom tankönyv arányaiban más módon ugyan, de tükrözi a különböző nemek korábbi kutatásokból ismert sztereotip bemutatását. A tananyag tartalma és képi ábrázolása együttesen hat a gyermek személyiségére, hatása tehát együttesen érvényesül. Hiába a tartalom változatosságára való törekvés, ha azt az illusztráció hiteltelenné teszi. Ugyancsak hiába a nemek számszerűen azonos reprezentációja, ha a bemutatott társadalmi szerepek, tulajdonságok, tevékenységek stb. ábrázolása sematikus és a férfi dominanciát tükrözik.

„A társadalmi nem és nemi szerepek mindent átható része a magunkról és másokról alkotott elképzeléseinknek és véleményünknek. Hatással van személyiségünk és identitásunk kialakulására, érzelmi életünk, gondolatvilágunk, a tanulással és munkával kapcsolatos választásainkra, életvitelünk kialakítására, és jelen van céljaink és vágyaink megfogalmazásában."[10]

„A tankönyvekben hemzsegnek a sztereotípiák, amelyek a férfiakat mutatják be mérceképpen. Az illusztrációk és képek 2/3-a férfiakat ábrázol, míg a nőket legtöbbször gyámoltalanoknak és a férfiaktól függőeknek festik le. A férfi szereplők láthatóbbak, aktívak és sokféle – a társadalom számára fontos – tevékenységet végeznek. A nőszereplők láthatatlanok és passzívak. (Különösen a történelem tárgyalásakor szembeszökő mennyire férfiorientált a tananyag – háborúk, vezető férfiak bemutatása a norma, de, hogy hogyan éltek a nők a régi korokban, arról alig esik szó.)"[11]

Az ének-zene tankönyvek esetében felmerül az a kérdés is, ha egy tankönyvben (tananyagban) csak a közel száz éve letűnt világ társadalmi reprezentációja található, akkor hogyan építhet ki a gyerek olyan érzelmi kötődést a tananyaggal illetve magával a tantárggyal, ami szükséges az érdeklődése felkeltéséhez a tárgy iránt?

Ez a kérdés azonban már más problémát feszeget.

„Az első lépés mindenképpen a kánonba tartozó tudástartalmak felülvizsgálata lenne, melynek során alkalom adódik a tankönyvi szövegek kritikus felülvizsgálatára, egyoldalú szempontjainak feltárására, kiegészítésére, vagy esetleg megváltoztatására annak érdekében, hogy hűen tükrözze a valóságokat, és ne csak és kizárólag egy domináns csoport értékeit, érdekeit és tudását képviselje."[12]

Megállapítható tehát, hogy az ének-zene tankönyvek esetében is alkalmazható szempont lenne a tananyag átalakítását célzó törekvésekben a társadalmi nemek reprezentációjának arányosabb, a valóságot jobban tükröző, nem egyoldalúan ábrázolt figyelembevétele.

BAKACSI ZITA

---

[10] Thun Éva, „Hagyományos Pedagógia – Feminista Pedagógia," *Educatio* (1996): 404-416.

[11] Thun Éva, „ Az oktatásról női szemmel," http://iki.elte.hu/hirnok/thuneva/public/oktnoiszem.htm/ internetről 2008 január 10.

[12] Kereszty Orsolya, „A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben," *Könyv és Nevelés* (2005): szeptember 56-67.

A nők és férfiak közötti kiegyensúlyozott felelősségmegosztás elősegítése a védőnői gondozásban

A társadalmi változások a magyar egészségügyben új kihívásokat eredményeztek, mely kihívásoknak a védőnői ellátásnak is meg kell felelnie.

A kívánatos egészségi állapot eléréséhez és a munka világában való teljesítőképességéhez a magyar lakosság életmódjának és szociális helyzetének kedvező irányú változásán keresztül vezet az út. Az életmód közvetlenül az egyéni magatartásban nyilvánul meg, amelyet értékek, normák, szükségletek, a közvetlen emberi-társadalmi környezet, így a család, a helyi társadalom és a makrogazdasági, társadalmi feltételek befolyásolnak.

A klasszikus védőnői ellátás színtere a család otthona, és a helyi társadalmi környezet, tehát az a mikrokörnyezet, ahol kialakul az életmód, megtörténik a szokásrend, viselkedés megerősítése, vagy lehetőség nyílik a módosítására.

A védőnők, akik kifejezetten prevenciós tevékenységre képzett, az egészségügy és a szociális ellátás határán dolgozó szakemberek, talán az egyetlen szakembercsoport, akik a család otthonában is aktív tevékenységet tudnak kifejteni, azaz bepillantást nyernek a mikrotársadalom szintjére, mely a családot, mint autonóm rendszert foglalja magába, ahol a beavatkozás egyes vélekedések szerint csak terápiás módokkal lehetséges. Ez fokozott felelősséget jelent a képzés és a továbbképzés terén.

Az életmód egyes elemei mély történelmi hagyományokra épülnek, mint például a nemi szerepek, a táplálkozási szokásaink, gyermeknevelés, gondozás egyes területei, ezért az életmód az egészség és a szocializáció szempontjából történő befolyásolása sokrétű, bonyolult feladat, nem képzelhető el pusztán felvilágosítással, ismeretek terjesztésével!

A sikeres védőnői gondozás titka, hogy a családot, mint rendszert kezelik, hisz csak így befolyásolhatók a fogyasztási szokások, az értékrendszer, az élettechnikák, az „én-erők".[1]

A társadalmi kihívásoknak akkor tud megfelelni a védőnői ellátás, ha a képzését folyamatosan az igényeknek megfelelően megújítja, a továbbképzési rendszer pedig rugalmasan alkalmazkodik az új feladatok elvégzéséhez, a kompetenciák megszerzéséhez.

---

[1] Benkő Zsuzsa és Kovács Gábor, *Bizonyítékok az egészségfejlesztés hatékonyságára* (Budapest: MEDINFO, 2001)

A jelenlegi egészségügyi rendszer és szociális ellátások átalakulási folyamatában szükségesnek tartom mélyebben megvizsgálni, hogy a védőnőképzés menynyire felel meg a társadalmi igényeknek, elvárásoknak. Lehetőségem nyílt, hogy a védőnőképzést folytató egyetemek egészségtudományi karain folyó védőnőképzés[2] tanterveit megismerjem.

A tantervek áttekintése során megnéztem, hogy a Gender-szemlélet milyen módon jelenik meg a képzésben és a továbbképzésben, azaz szerepelnek-e valamilyen formában az alábbiak:[3]

- A „társadalmi nem" Gender-téma
- Nemspecifikus viselkedési formák és tulajdonságok, amelyeket az egyének a szocializáció során sajátínak el
- Társadalmi nem → tudat, képességek, viselkedés, énkép, intézményrendszerek, szervezetek, privilégiumok, hatalmak
- A társadalmi nem, mint az egyén identitásának egyik láncszeme
- A „férfiság" és „nőség" meghatározója (szimbolikus jel- és értékrendszer hordozói)
- Vélemények, hitek, nézetek, szokások a nemiségről, gyermeknevelésről
- Férfiak és nők társadalmi együttese, kapcsolatrendszerük
- A két nem egymás közötti kapcsolata, párkapcsolat, család, gyermeknevelés

A szülők „hagyományos" szerepei természetesen megjelennek az oktatott tantárgyakban, de jellegzetesen csak az egészségügyi vagy szociális ellátás szemszögéből, az egyén pszichológiai fejlődésének tárgyalása kapcsán. A védőnők számára, mivel munkájuk során nap mint nap kapcsolatban vannak a családokkal, igen nagy lehetőség nyílik a nemek közötti esélyegyenlőség, ezen belül a családi munkamegosztás igazságosabbá tétele érdekében folytatott „nevelőmunkára".

Az egyenlőség érvényesítése a családi életben, annak is a gyermeknevelés területén egy érdekes kérdést vet fel: Ki van „elnyomva" ezen a területen? Ki-kit nem enged be a „körbe"? A tapasztalatokból tudjuk, hogy a nemek egyenlőségi szempontjainak érvényesítésére irányuló stratégiát meghatározza az a környezet, amelyben megvalósul. Az egyenlőség-érvényesítő munkában tendenciaként jelenik meg, hogy nem a nemekkel kapcsolatos ismeretek,[4] hanem éppen ellenkezőleg, az esetleg elavult és akadályozó mítoszok és előítéletek képezik a kiindulópontot.

A férfiakról és a nőkről alkotott nemi sztereotípiák többek között azt a veszélyt hordozzák magukban az egyenlőségérvényesítő munka szempontjából, hogy a

---

[2] Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar; Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar; Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar; Miskolci Egyetem Egészségügyi Főiskola; Debreceni Egyetem Orvos- és Egészségtudományi Centrum Egészségügyi Főiskolai Kar.

[3] Kereszty Orsolya, Gender és az oktatási lehetőségek egyenlősége, (előadás Pécs, 2007.)

[4] A nemekkel kapcsolatos ismeretek szerepelnek a védőnőképzés kurrikulumában

nagy igyekezetben esetleg pont azok az egyenlőtlenségek erősödnek fel, amit ellensúlyozni akarunk. A védőnők feladat, hogy a körülöttünk lévő világot, a családokat a nemek szempontjából semleges módon szemléljék, azaz a gyermek érdekeit tartsák szem előtt.

Ehhez azonban szükséges, hogy megismerkedjenek a védőnők a graduális-, és a továbbképzés keretében az egyenjogúság biztosítását célul kitűző stratégiai módszerrel a Gender Mainstreaming-gel. Képesekké váljanak arra, hogy ezt a stratégiát saját működési területükön, gondozási folyamataik során és megvalósítandó projektjeikben alkalmazzák és továbbfejlesszék.

A Magyar Védőnők Egyesülete (MAVE),[5] és a Magyarországi Női Alapítvány (MONA) 2007-ben a Szociális és Munkaügyi Minisztérium Nők és Férfiak Társadalmi esélyegyenlősége Osztály által támogatott projekt keretében vizsgálta a társadalmi szerepek változását, valamint a családok gyermeknevelési szokásainak változását. A cél az volt, hogy megismerjük, milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a védőnők a kisgyermekes szülők gyermekgondozási gyakorlataival kapcsolatban, az apák családi szerepeit illetően, és ezeken a területeken az apákkal kapcsolatos elvárásaik tekintetében.[6] Megvizsgáltuk, hogyan viszonyulnak a védőnők a kisgyermeket nevelő szülők családi gyakorlataihoz, illetve mit feltételeznek arról, a társadalom egésze általában hogyan viszonyul a férfiak és nők gyermekgondozási és nevelési feladatmegosztásához. Továbbá választ kerestünk arra is, vajon egy alapvetően női kliensekkel kapcsolatban álló, ún. „női" szakmában jelent-e nehézséget a férfiakkal – apákkal – való kapcsolattartás, és vajon igénylik-e a védőnők az apák fokozottabb bevonását a gyermekgondozással kapcsolatos tanácsadási folyamatba, és ezen keresztül a gyermeknevelés családi feladatainak megosztásába.

A kérdőívet összesen 101 védőnő töltötte ki.

A családon belül a gyermeknevelés a múlt század '80-as évei-ig szinte kizárólagosan a nők feladata volt, ezt várta el a társadalom tőlük. Igen ritka volt, hogy az apa elkísérte a feleséget a nőgyógyászati vizsgálatra, szülésre, szülői szerepre felkészítő tanfolyamra, a gyermekkel netán ő maradjon otthon gyesen. A századfordulóra egyre inkább megnőtt az igény az apák részéről, hogy aktívan részt vállaljanak a gyermekük nevelésében, gondozásában. Egyre elterjedtebbé vált az együttszülés, és a családok felől jövő igényeket a jogi harmonizáció is követte.[7]

---

[5] A jelen dolgozat írója a MAVE elnöke és egyben a projekt vezetője volt az Egyesület részéről.

[6] Neményi Mária és Takács Judit, *Az apák családi szerepvállalása a védőnői tapasztalatok tükrében, Kutatási összefoglaló* (Budapest 2007)

[7] Gyermeke születését követően a munkavállaló apa rendelkezésére áll a lehetőség, hogy két hónapon belül öt nap munkaidő-kedvezményt vegyen igénybe, amely alatt távolléti díjra jogosult. A legfontosabb gyermekgondozási célú ellátások közül a gyermek gondozását végző apa is lehet jogosult az alábbi ellátásokra: gyermekgondozási díj (GYED), és gyermekápolási táppénz, gyermekgondozási segély (GYES) , gyermeknevelési támogatás (GYET) és családi pótlék.

Napjainkban már nem ritka, hogy az apa marad otthon gyed- gyesen a gyermekkel.

A védőnők, miután a családok közvetlen közelében dolgoznak, elegendő tapasztalattal rendelkeznek arról, hogyan működnek a családok, és látják, hogy az apák körében megnőtt az igény arra, hogy az anyákkal „egyenértékű szülők" lehessenek a gondozás körüli teendőkben is.[8]

A kutatás eredményeit összegezve elmondható, hogy a védőnők „modernebb" nézeteket vallanak az apák családi szerepvállalásával kapcsolatban, mint azt a társadalmi többségről feltételezik. Az is látható a tapasztalatokból, hogy ez a törekvés nem feltétlenül találkozik a családokat körülvevő társadalmi elvárással, hiszen az apáktól elsősorban a család anyagi biztonságának megteremtését várják, és kevésbé azt, hogy a kisgyermek körüli teendők ellátásába bevonódjanak. Ehhez a védőnők szerint azonban maguk az anyák is hozzájárulnak azzal, hogy megpróbálják kisajátítani a kisgyermek körüli teendőket, amivel talán saját anyai-női szerepük fontosságát próbálják fokozni. Nyilvánvalóan szükségük is van erre az önmegerősítő technikára, hiszen egy olyan társadalomban, ahol a női munkát legfeljebb kiegészítő jellegűnek tekintik, nem pedig a férfiakéval egyenrangú és egyenlő esélyekre, hasonló karrierre jogosító tevékenységnek, a családi feladatok felértékelése a nők számára a fontosság érzéséhez, az önbizalom megszilárdításához szükséges eszköz lehet.[9]

A kutatás eredményei szerint az apák gyermekgondozási feladatokba történő bevonását – mint társadalmilag kívánatosnak tartott célt – maguk a védőnők is feladatuknak tekintik. E cél eléréséhez azonban – mely természetesen nem csupán és nem elsősorban rajtuk múlik – széles körű társadalmi összefogás szükséges, melynek velejárói közé tartozik az e kérdéskörrel kapcsolatos társadalmi tudatosságot növelő, aktív tájékoztatás fokozása éppúgy, mint az apák családi kötelezettségeit is figyelembe vevő munkaadói attitűdök elterjedése illetve megerősítése.

A jelenlegi magyar egészségügyi ellátó rendszerben a védőnői hálózat munkatársai azok, akik a családokkal már a gyermek érkezése előtt kapcsolatba kerülnek: ők azok, akik a szülői szerepre való felkészülésben segítséget nyújthatnak nemcsak a nőknek – leendő anyáknak –, de a férfiaknak – leendő apáknak – is, bevonódási lehetőséget teremtve utóbbiak számára a hagyományosan nők közötti (védőnők és anyák) együttműködésen alapuló folyamatokba.

Feladat tehát – melyet a projekt is célul tűzött ki – a védőnők megerősítése a hagyományos nemi – családi, szülői – szerepek változásának kezelésében/segítésében, valamint a megváltozott/változó körülmények között, új kommuni-

---

[8] Bár a gender programok főként a nők esélyegyenlőségét segíti a társadalmi esélyegyenlőség terén, ebben a konsztektusban a férfiak esélyegyenlőségét kell segítenünk.

[9] Danajka Noémi (szerk.), *A nemek közötti társadalmi egyenlőség érvényesítésének módszerei* (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humánerőforrás fejlesztési Operatív Program Irányító Hatóság, Budapest, 2003).

kációs helyzetekben felmerülő kérdésekre adandó lehetséges legjobb válaszok megtalálásában.

A védőnői képzési programba szükséges tehát beépíteni a társadalmi nemek tudományába való bevezetést. Mivel a graduális képzést módosítani igen nehéz és lassú folyamat (egyetemi autonómia), ezért ezen ismeretek a továbbképzési rendszeren keresztül épülhetnek be a leggyorsabban a védőnői tevékenységbe. Az említett projekt terméke (a kutatási eredményeken túl) egy 4 x 45 perces előadásból álló képzési anyag is, valamint ismeretterjesztő brosúra a férfiak, apák számára.

A védőnők számára, mivel munkájuk során nap mint nap kapcsolatban vannak a családokkal, igen nagy lehetőség nyílik a nemek közötti esélyegyenlőség, ezen belül a családi munkamegosztás igazságosabbá tétele érdekében folytatott „nevelőmunkára".

Évszázadok tradícióit, szokásait igen lassan lehet megváltoztatni, a XXI. század azonban kiköveteli, hogy változzunk, változtassunk.

A változás a társadalom számos területén jelentkezik, így a szülői szerepek, a családszerkezet, a munka- és időbeosztás, akár az intézmények működése terén is szükségessé vált. Olyan együttműködést kell kialakítani nők és férfiak között, amely lehetővé teszi, hogy mindkét nem egyaránt részt vehessen a társadalom fejlődésében, és egyaránt részesedhessen e fejlődés eredményeiből.[10]

Az egészségügy, annak is a prevenció területe bizalmi kapcsolat kialakulását feltételezi a gondozottak és az ellátók között. Enélkül elképzelhetetlen az egészség, életmód eredményes támogatása. A védőnői ellátás keretében a nők és férfiak közötti különbségek soha nem képezhetik a hátrányos megkülönböztetés (diszkrimináció) alapját. Az apáknak ugyanolyan joga a gyermekek nevelésében való részvétel az újszülött kortól, mint a nőknek.

A védőnőképzés tartalmának áttekintése során tapasztaltam, hogy a szakemberek képzése, továbbképzése jelentős hiányosságokat mutat a Gender-szemlélet területén, ugyanakkor a szolgáltatást nyújtók nyitottak az apák bevonására a gyermekek gondozásába. A védőnők tapasztalata alapján elmondhatjuk, hogy az elmúlt 10 év távlatában az apák egyre nagyobb teret igényelnek a gyermekek nevelése, gondozása terén, amit azonban az anyák nem mindig fogadnak el. A gyermekek családon belüli gondozás terén felmerül tehát a kérdés: Ki van hátrányban kivel szemben?

Több figyelmet kell fordítanunk a férfiakra a védőnői gondozás terén, és arra, hogy mit tehetnek a védőnők a kiegyensúlyozott családi nevelés érdekében.

Csordás Ágnes

[10] Szociális és Munkaügyi Minisztérium, *A „gender maistreaming" fogalma közelebbről* www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16291&articleID=31969&ctag=articlelist&iid=1 (letöltve az internetről 2008. január 7.)

Herbart munkásságának jelentősége a pedagógia tudományos emancipációja érdekében

„Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek, és a stigmatizáló hangvételből szakmaira, elemzőre váltottak."[1] Herbart hazai viszonyokban az elfeledett pedagógusok közé tartozik, akiről bölcsebb hallgatni, kinek nevét említve jobb esetben ködképek jelennek meg, rosszabb esetben olyan képzettársítások, melyek rossz érzést váltanak ki a pedagógustársadalom jelentős részéből.

Az eszmetörténeti kutatások azonban Herbart rendszerét nem tárták fel a maga teljességében. A herbarti rendszer nem körüljárt, csupán töredékes ismeretekkel rendelkezünk róla, s a töredékes ismeretek is csupán a kor érdekeivel összekötve kerültek kiegészítésre. Ha alaposabban szemügyre vesszük a herbarti műveket, megmutatkozik Herbart kiváló munkássága, a pedagógia területén tett jelentős lépései.

Herbart rendszeres pedagógia kidolgozására törekedett, mely során az erkölcsöt állította középpontba, amivel az emberiség boldogságát, önmaga megértését kívánta szolgálni. Minden, mi utána megalakul, nem tudja magát tőle függetleníteni. Ha a dekonstrukció talajára helyezkedünk, akkor még azt is el kell ismernünk, hogy a herbarti rendszer már csírájában reformpedagógiai elgondolású volt. Herbart egyoldalú megítélése tehát hamis, jelentőségének eltörlése Herbartot követő pedagógiában idéz elő zavart, tisztázatlanságot.

A jelen írás törekvése nem más, mint a herbarti pedagógia egyik jelentős mozzanatának megrajzolása, Herbart kiemelkedő tevékenységének bemutatása a pedagógia tudománnyá tételében.[2]

A pedagógia tudományos alapvetésének két gyökere van: az angolszász illetve a német tudományfejlődés a 19–20. században.

Az angolszász hagyomány a pedagógiát, mint társadalomtudományt kívánja bevezetni, rokon diszciplínaként tüntetve fel a pszichológiát, s erősen támasz-

[1] Brezsnyánszky László, „A Herbart- paradigma magyar neveléstani recepciója," *Iskolakultúra* (2002): 5. szám. 38-43.

[2] Tanulmányom a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program keretében készült Dr. Brezsnyánszky László vezetésével.

kodva az empirikus kutatásokra. A szakma művelői autonómiát kaptak, a képzési rendszer magán-, illetve helyi kezdeményezések következtén bontakozott ki. Ennek megfelelően az oktatási rendszer is az államtól viszonylagos függetlenséget kapott, a szakmai közösségek az önálló döntés, ítélkezés, szabályalkotás jogával rendelkezve, az egyes érdekköröknek megfelelően tettek lépéseket a szakma professzionalizációjának érdekében.

A német neveléstudomány ezzel szemben filozófiai megalapozottságú, önálló akadémiai tudománnyá érését elsősorban, mint szellemtudomány kívánta elérni, melyben erősen tükröződik a filozófiában is uralkodóvá váló hermeneutikai megközelítés. A német vonal elsősorban államközpontú, monarchisztikus viszonyok között kezdett kialakulni, elsőként Poroszországban, Oroszországban, majd kiterjedt Ausztria és Magyarország területére, de vonásaiban francia nyelvterületen is tetten érhető. Elsősorban tehát kontinentális jelenségről van szó, Közép-Európa meghatározó fejlődési irányvonaláról. Amennyiben azonban a kontinentális politikai berendezkedés eltérően mutatkozik meg, mint az angolszász országok állami szerepköre, olyan éles eltérést figyelhetünk meg az oktatási rendszer, s ezáltal a pedagógia, mint szakma, mint tudomány megjelenésében. A közép-európai modellt az állami szabályozás, a felső intézkedés jellemzi. A felsővezetés elképzelései, döntései kerülnek megvalósításra, hogy miként kívánják felépíteni a jövő társadalmat. Milyen jegyekkel, tulajdonságokkal kell rendelkeznie a felelős állampolgárnak, mely értékeket, készségeket kell megtanulnia, elsajátítania az adott tanulási folyamatban, akár a szakmai előremenetel során. Az állam ennek megfelelően alakította ki bürokratikus, lépcsőzetes, hierarchikus szakképzési rendszerét. A pedagógiával szemben is szigorú követelményeket támasztottak, mint annak jól felépített rendszeres kidolgozását, igazolását, hogy akadémiai tudományként tudja elismertetni magát. Ezáltal érvényesül „a sajátos közép-európai fejlődés irány helye a kontinentális fejlődés rendszermodelljén belül."[3]

A német rendszerszemléletnek köszönhetően a neveléstudomány szükséges megalapozása, azaz mint diszciplína elismertetése, tudományos igénnyel történő kidolgozása tehát a 19. század egyik legjelentősebb igyekezetévé nőtte ki magát. A neveléstudomány kérdésköre a tudomány művelői körében központi fogalommá vált, melyhez olyan kiemelkedő gondolkodók, tudósok csatlakoztak, mint Friedrich Schleiermacher, Karl Rosenkranz, Wilhelm Dilthey, vagy később a 19–20. század meghatározó alakjai, mint Ernst Troeltsch, Theodor Litt, Herman Nohl vagy akár Wolfgang Brezinka. A nevek hosszú sora jelzi a neveléstudomány tudományként történő legitimációs kívánalmát, ugyanakkor felveti egyidejűleg azt a kérdést is, hogy miért is foglalkoztatja a szakma művelőit, illetve egyéb diszciplína képviselőit ilyen hosszú időn keresztül a neveléstudomány tudomány jellege? Miért nem találta meg méltó helyét a neveléstudomány az egyéb diszcip-

[3] Németh András, „A herbartizmus recepciója a pesti egyetemen," *Iskolakultúra* (2002): 5. szám. 6.

línák mellett, miért vált vitatott tudománnyá, honnan gyökerezik mostoha helyzete?

A kérdést elsők között Niethammer által kiadott Philosophischen Journal (1795) veti fel: lehetséges-e a pedagógia tudományként történő kezelése? Kant válasza már korábban (1776) megszületik pedagógiai előadásai során, de az 1803-ig csak jegyzeteiben s nem a nyilvánosság számára közreadott írásban volt rögzítve. Kant szerint a nevelés, mint művészet van jelen, azonban már találunk nála is elmozdulást abban az irányban, hogy pedagógia képviselőit a tudományos törekvésnek kell jellemeznie. Ezt az állásfoglalást erősíti meg a 18. század végén számos írás, mely a kritikai filozófia alapzatáról kívánta felállítani a pedagógia emelvényét. Ezen írások azt kísérelték meg bizonyítani, hogy a pedagógiának többnek kell lennie, mint a társadalmat átszövő kapcsolathálónak, amin keresztül indirekt formában kódolva vannak bizonyos szokások, normák, értékek, tapasztalatok. Mi is tehát a tudomány, mint olyan? Az előbb idézett Philosophischen Journal a következőképp ad választ a tudomány fundamentumára: minden tudomány feltétele a rendszeres összefüggés, ahol az összefüggő rendszer egyetlen eleme a rendszer egész láncolatára mutat rá. Kant a pedagógia tudománytörténeti megalapozásaként, a lehetséges történeti reflexiók bemutatása során a pedagógia, mint tudomány feltételét kísérlete meg tehát megteremteni. A gyakorlati filozófiából kiindulva képzelte el a pedagógia megalapozását, mellőzve ugyanakkor a pszichológia tudományterületét.

Kant a pedagógia célját tehát a gyakorlati filozófiából, az etikából adja meg, ennek megfelelően a pedagógia feladatát is az erkölcsi kötelesség kifejtése során fogalmazza meg. Az ember ugyanis az egyedüli lény, akit nevelni kell.[4] Kant a természet rendszerében mutat rá az ember helyére, mint természeti lény, megkülönböztető specifikumot is kap: az ember csak a nevelés által lehet ember, emberré pedig csak embertársaink nevelhetnek. A nevelés alatt a fegyelmezést, oktatást érti, melynek fő jellemzője a tervszerűség. A gyermek tehát lehetőség, a tervszerű nevelés során válik erkölcsi lénnyé, felnőtt emberré. A növendék fokozatosan lesz erkölcsi kötelességének tudatában, válik a közösség hasznos tagjává. Az ember meghatározását, valódi helyét csak az emberközösségben találhatja meg. Az ember ugyanis nincs a maga tökéletességének birtokában, csupán folyamatosan közeledik felé a nevelés által, az erkölcs útján. Az erkölcsi kötelesség alatt Kant cselekedeteinket meghatározó szubjektív szabályokat ért, melyeket magunk állítunk fel, s melyek mindenkor kötelező érvényűek. Ezeket az erkölcsi szabályokat külön névvel, maximával jelöli. E szabályok mentesek az önkénytől, általános érvényűek. Minden helyzetben törvényként állnak az ember előtt. A szubjektív, viszonylagos „szabályok" ezzel szemben terheltek empirikus érdekekkel, egyé-

[4] Immanuel Kant, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, (Padeborn: Ferdinand Schöning, 1982), 9.

ni vágyakkal, hajlamokkal. Az embernek azonban, mint közösség tagjaként kell megtalálnia szerepét, s nem önző, egyéni vágyaitól vezérelve. Az erkölcsi jelleg tehát az objektivitás fogalmával értelmezhető. Független érdekektől, elvektől; értékmérője csupán annyiban meghatározható, amennyiben beilleszthető abba a teoretikus keretbe, melyet erkölcs állít, melyben a cselekedetek értelmezhetővé válnak. Az emberi cselekedet legfontosabb jegye tehát a szabadság, a szabadság pedig az ésszerű akaratban, az ész önmaga számára szabott törvény követésében rejlik.

Kizárólag a szabadon döntő szubjektum számára létezik az erkölcsi meghatározás, mert az ember az egyedüli lény, aki belátása által dönteni képes. Ha az ember pusztán természeti lény volna, értelmetlen lenne az erkölcsről beszélni. Az ember ugyanakkor nem merül ki természeti lény voltában. (Az ember két világ polgára, s ezáltal Isten országának is tagja, nem pusztán okságilag determinált, hanem egy olyan világ részese is, mely tértől, időtől függetlenül létezik.) Az ember az a felelős személy, mely képes új oksági sorokat megkezdeni, azaz az előző oksági láncot hatalma van megtörni. Ez a hatalom az erkölcsi törvény által ellenőrzött, nem az egyéni érdek, hajlam alá hajtott, hanem mindenkor felelős és autonóm. Az Én és az erkölcsi törvény között pszichológiai válasz nem adható és nem szükségeltetik, mert kívül esik az objektív tartományon.

A nevelés tehát Kant szerint a szabadság korlátozásával, a külső kényszerrel éri el célját, a nevelés tervszerűsége által. A pedagógia feladata, célja a gyermek „jó" felé vezetése. Ha a nevelést ugyanis továbbra is, mint művészetet fogjuk fel, akkor ezzel mechanisztikus, ösztönös jellegét emeljük ki, s nem a legfontosabbat, hogy meghatározott ütemben képes haladni, célszerűen, program szerint. Az azonban nem világos, hogy Kant a pedagógiát mint tudományt, miként képzelte el realizálódni úgy, mint ami a pedagógiai gyakorlat számbavételének során teljesül, vagy pedig a pedagógia szerkezetének meghatározását szabta ki, mint feltételt, hogy az tudománnyá váljon, s a pedagógia gyakorlatára hatást gyakoroljon.[5] Az az alapvető kérdés merül tehát fel, hogy lehetséges-e egy olyan pedagógiai rendszert kidolgozni, mely a pedagógiát tudományként képes elismertetni, ugyanakkor nem marad indifferens a gyakorlat számára sem, sőt annak kiindulópontjaként szolgál. Az azonban egyértelműen kifejtésre kerül, hogy a pedagógia, mint tudomány a jövő pedagógiai gyakorlat számára fog kiindulópontként szolgálni, s ennyiben létfontosságú, hiszen a jövő társadalmára irányul. Maga az elméleti megfontolás ehhez nem elegendő, a gyakorlatból merítve kell felépíteni a pedagógia rendszerét. Kant tehát rámutat az elmélet és a gyakorlat dialektikájára (miszerint minden elméletet majd csak a tapasztalat képes igazolni, ugyanakkor a gyakorlat elméletté szilárdítását egy újabb tapasztalat vonhatja kétségbe, vagy

[5] Wolfgang Ritzel, „Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?," in *Kant und die Pädagogik, szerk.* Jürgen-Eckardt Pleines, (Würzburg:Königshausen und Neumann, 1985), 40.

módosíthatja), s lerakja a pedagógia, mint tudomány alapkövét, melyre tovább érdemben követője, Herbart építkezik.

A pedagógia, mint tudományos rendszer megteremtésének legkiemelkedőbb alakjaként tehát a Kant nyomdokain elinduló porosz pedagógust, Johann Friedrich Herbartot tartjuk számon, illetve kellene számon tartanunk. A kanti elgondolásból kiinduló herbarti pedagógia – hasonlóképp elődjéhez – erkölcsi megalapozású, és már a gyakorlatban is megmutatkozó, tapasztalatok alapján felállított teória. Herbart következetesen viszi végig a pedagógia rendszerének megalkotását, s ezzel megteremti a pedagógia mint diszciplína elismertetésének jogos kívánalmát.

A Herbart-irodalom áttekintése során is megmutatkozik, hogy a Herbart-kutatás irányultsága a herbarti pedagógia tudományelméleti dimenziója felé fordult.[6] A tudományelméleti kérdésfeltevés preferálásnak természetesen több oka lehetséges, ugyanakkor ezt a kutatási vonalat leginkább maga a herbarti igyekezet húzza alá, hogy a nevelő oktatást a korban nem megszokott módon a pedagógia alapproblémáiból vezesse le, kidolgozza a pedagógia alapvetését, a neveléselméletet, melyre a pedagógiai praxist alapozni lehet. A német kutatások egy jól körvonalazódó álláspontja, hogy a herbarti pedagógia, mint tudományelmélet megjelenése reform jelleggel bír, ahol a pedagógia már nemcsak mint alapkérdések egybefűzött didaktikai láncolataként jelenik meg. A jelen neveléstudomány alapkérdése így szervesen kapcsolódik a herbarti elképzeléshez, hogy a pedagógia tudományelméleti megalapozását miként értsük. A herbarti pedagógia tanulmányozása során magától értetődően feltárul önnön korszerűsége, mondanivalója, hiszen történeti távlatból a jelen azon problémakörét is előrevetíti, mely a neveléstudomány tudományos jogosultságát feszegeti.

Herbart tudományos alapvetését sem a pedagógiai antropológia, sem fenomenológiai pedagógia, sem a ténykutatás nem tudta tehát megkerülni. Azonban azt kell tapasztalni, hogy számos Herbart-adaptáció nem kezeli egységében a herbarti munkásságot, s azt csak részében többé-kevésbé megvizsgálva veszi számba. A szakma képviselői körében nem született közös állásfoglalás Herbartra vonatkozóan, különböző és részben egymásnak ellentmondó vélemények fogantak meg, ám a tudományelméleti vitát mellőzve, mint a tekintély pedagógusát vették számba. A különböző irányzatok más és más elemét emelték ki a herbarti pedagógiának, társították nevét a pedagógia autonóm karakteréhez, mások viszont a pedagógia más diszciplínáktól való függését emelték ki, ami magából a Herbarti rendszer hierarchikus felépüléséből következik. Volt olyan irányvonal, mint az egzakt tapasztalati ténykutatás, mely a herbarti pedagógiáját egy tapasztalatra alapozott tudományos pedagógiára kívánta tökéletesíteni, továbbvezetni, mások

---

[6] *Josef Leonhard* Blaβ, Pädagogische *Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*, (Anton Hein, Meisenheim am Glan: Anton Hein, 1972), 1.

pedig kiemelték a pedagógia speciális és döntő szerepét, vagyis olyan diszciplínaként határozták meg, mely egyedüli módon tud a filozófiához kapcsolódni, és olyan társadalomtudományként képes egzisztálni, mely a filozófiát kiegészíti és ellenőrzi. A különböző irányvonalak a pedagógia, mint tudomány értelmezésekor tehát párhuzamosan jelentkeztek, ugyanakkor egymástól eltérő Herbart-adaptációkkal.

A tudományelméleti diszkusszió tehát a Herbart-kutatással egyszerre van jelen, és élesen egymástól el nem választható folyamatként áll elő. E tekintetben Herbart neveléstudományról alkotott felfogása a modern neveléstudomány egyik meghatározó pontjává nőtte ki magát, ugyanakkor a hazai viszonyokban mégsem feltárt rendszerszemlélet. A jelen pedagógia tudománytörténeti helyzetéből kiindulva a herbarti rendszer analízise ma is indokolt, erkölcsi rendszerének és a nevelő oktatás kérdéskörének vizsgálata alapvető követelményként fogalmazódik meg.

Herbart munkássága ezáltal két tendencia ellenpólusaként is megjelenik. Rendszerének ellenpólusként történő felfogása azonban inkább szimbolikus, a kor diszkussziójában érthető, ma inkább a pedagógia tudományos megerősítését adja, alternatívát nyújt. Felfoghatjuk a herbarti rendszert, mint az angolszász empirikus neveléstudomány-értelmezéssel parallel futó tudományos legitimációt, ugyanakkor felfoghatjuk a német tudományos diskurzus egyik szálaként, mely a német idealizmussal szemben képviselteti magát, ami bár filozófiai alapozottsággal bír, de a racionalizmus képviselve gyakorlati orientációjú.

„Megmagyarázni, és ezáltal érthetővé tenni a jelenségeket annyi, mint fölfedezni azokat a föltételeket, amelyektől függenek...Ha a jelenség, épp ellenkezőleg, talányosnak tűnik, akkor azért tűnik annak, mert nem tudjuk, melyek is voltak az őt lehetségessé tevő föltételek, amelyek együtt a föllépte felől intézkedtek."[7]

Ha tehát értetlenül állunk egy jelenség előtt, jelen esetben Herbart téves megítélése előtt, azaz jelentőségének indirekt eltörlésével szemben, az azt jelenti, hogy nem ismerjük azokat az összefüggéseket, ahol jelentőségét most még láthatatlan erők elvonják, valós interpretációját eltörlik. Meg kell tehát keresni azt a feltételrendszert, melynek eleme a herbarti mű, s melynek konklúziójaként az olvasható ki, hogy Herbarttal foglalkozni nem érdemes. A felállított konklúzió az magából a hiányból születik: kevesen méltatják említésre a hazai viszonyokban Herbart nevét, s ha méltatják is, akkor azok meghallgattatnak, majd hasonlóképp elfelejtődnek. Nincs diskurzus a pedagógustársadalomban, s főként nincs párbeszéd Herbart neve hallatán. Nincsenek így olyan tudósok sem, kik támadják, és kevesen vannak, akik méltatják. Herbartot és rendszerét majdhogynem elfeledték, valóságban meg sem ismerték. A felejtéshez viszont teljesen el kellene törölni nevét és azt is, amivé alacsonyították munkásságát, hogy kizárólag csak,

[7] Peter Bieri, *A szabadság keze munkája* (Budapest: Európa Kiadó, 2006), 11.

mint viszonyítási pont jelenik meg a neveléstörténetben. Herbart munkássága így folyamatosan közvetítve volt, valódi megismerése töredékes maradt.

Herbart megismerésekor ma nem Herbartot ismeri meg a szakma fiatal képviselője, hanem azt, hogy miként ismerték meg őt azok, akik radikálisan újat szerettek volna tenni, mondani. Nyomon követhetjük ebben a folyamatban, hogy tulajdonképp mindig a jelen fontos, s a múlt képlékeny, a múlt a jelen értelmében változik, mindig más értelmezést kap. Más értelmezést kapott Herbart is, s azzal is értelmezetté vált, hogy ma csak kevesek által elemzett, hogy szűkült azoknak a köre, akik számára kiemelkedő jelentésértékkel bír. Mindezzel azonban a pedagógiát magát, mint tudományt is veszélyeztetik. A pedagógia megreformálásának lázas igyekezete során ugyanis nem számoltak azzal, hogy Herbartot elvetni, s csupán rossz elképzelésként, a pedagógiai törekvések egyik félresiklásaként értelmezni a letűnt rendszerrel együtt azt jelenti, hogy a pedagógia alapzatát is megkérdőjelezzük, kihúzzuk lábunk alól.

Bicsák Zsanett

Értékek a nevelés sajátos területén – katonai értékrend

„A cselekvő embernek soha nincs lelkiismerete." Goethe szavait Theodor Lessing idézi Az emberiség története című írásában. Szerinte az ember a „bolond és bestia" keveréke. Legalábbis ez olvasható ki az emberiség történetéből. Ez a folyamat, a történelem ugyanis nem más, mint a véres háborúk története.

Kérdés, igaz-e ez a felvetés? Egyértelmű, ahogyan nőtt az ember technikai ismerete, úgy vált egyre hatékonyabbá a pusztításban. Az ABC fegyverekkel mindenhatókká váltunk a saját világunkban. A negatív mindenhatóságunk lényege a teljes önpusztítás lehetősége. Amennyiben ezt az önpusztítást minél később akarjuk véghezvinni (hiszen a kérdés nem az, hogy meg tudjuk-e csinálni, hanem az, mikor fogjuk megcsinálni), úgy a szokásosnál jobban oda kell figyelnünk nemrég szerzett képességünk használatára.

A katonának új feladatai vannak (fenntartva azt, hogy a régi feladatok is megmaradtak). Az új feladatok arra vonatkoznak, hogy felismerje a tényeket. Egyértelmű, a katonának csak a legszélsőségesebb helyzetekben van joga, vagy pontosabban erkölcsi alapja megkérdőjelezni az aktuális politikai döntéseket. Az azonban igenis joga és kötelessége, hogy tisztában legyen az általa használt fegyverek tényleges hatásaival. Joga lett volna tudni már az első világháborúban is a bakának, hogy a mustárgázt visszafele is fújhatja a szél. Joga lett volna tudni a Szovjetunióban az atomkísérletekhez kivezényelt katonáknak, hogy hamarosan meg fognak halni. És ma is jogában áll a katonáknak tudni, hogy ha tömegpusztító fegyvereket alkalmaznak, az a saját és családjuk egzisztenciáját is veszélyezteti. Egyértelmű, hogy a civileknek itt nagy szerepük van, különböző egyesületeiken, szervezeteiken keresztül. Azonban a katona is „civil" egy bizonyos értelemben. Az ő és hozzátartozói érdeke is kockán forog.

Ahhoz, hogy megfelelő színvonalú teljesítményt várjunk el katonáinktól, megfelelően magasra kell helyezni bennük a felelősségtudat mércéjét. Igazán felelősségteljesek pedig úgy lehetnek, ha tisztában vannak az igazsággal.[1] A mítoszok és ellenségképek szétverése után megpillanthatják azt, ami igaz.[2] Csak ez lehet a cselekvő ember lelkiismeretének az alapja.

---

[1] Az igazság alatt itt nem a filozófiai értelemben vett általános igazságot értjük, hanem az egyszerű tényekből kiolvasható tény-igazságot

[2] Michel Foucault, *In Verteidigung der Gesellschaft* (Nördlingen: 1999)

Soha nem volt még olyan fontos, mint ma, hogy a katonáink rendelkezzenek az imént vázolt éleslátással, továbbá tisztában legyenek az értékekkel. Tisztában kell lenniük azzal, hogy az elsődleges politikai érték a béke, amelynek az ellentéte a háború.[3] Ez az érték nem őrizhető meg másként, mint racionális gondolkodással. Ezzel a racionalitással kell elsődlegesen rendelkeznie a professzionális hadseregnek. Ehhez pedig elengedhetetlen a katonáink értéktudatos nevelése.

Si vis pacem para bellum. A háborúra való készület célja, hogy megakadályozza a háborút – tartja a római mondás. Nem engedheti meg magának egyetlen állam sem, hogy feltűnő katonai gyengesége legyen háborús konfliktus alapja. A nemzet védelme kötelesség, mivel az erős védelem megakadályozza az agressziót. Az arányos katonaság a béke ügyét szolgálja. Igaz ez a kijelentés akkor is, ha nemzetek feletti szervezetek, katonai tömörülések is garantálják szerződésekkel a békét. A nemzeti szuverenitás – ahogy a történelem bizonyítja – végső soron mindig csak saját erőből őrizhető meg.

A háborúra való készület lehet aránytalan is. Olyan, amely már ténylegesen nem a védelmet, az elrettentést célozza, hanem az agresszióra készül. A tömegpusztító fegyverek megjelenése után mindez új hangsúlyt kapott. Ennek a kezdeti állapota volt a hidegháború – a gazdasági élet jelentős tényezője volt a fegyverkezés. A hadiipar hatalmas összegeket emésztett fel, amihez megvolt a szükséges ellenségkép is. A hidegháború által létrehozott helyzet is hozzájárult ahhoz, hogy a hidegháborús korszak felszámolta önmagát, a szovjet „ellenség" feladta a küzdelmet. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy elérkezett volna a „béke korszaka".

Az új ellenség a terrorizmus szimbolikus és virtuális jelenvalósága, s ez alkalmas arra, hogy a hadiipart és a kapcsolódó költségvetést megfelelő szinten tartsa. Ráadásul nem lehet tudni, mikor kezdődött a terrorizmus elleni harc, nem lehet sejteni sem a végét, és nem lehet meghatározni a harci cselekmények eredményeit sem. Megkezdődött tehát az „állandó háború" kora.

Látva a világ gazdasági potenciáljának átrendeződését, aggályos konfliktusforrás lehet, ahogy visszatér az élet az eddig elmaradottnak hitt gazdaságokba is. Itt már nem elvont és láthatatlan ellenség ellen kell küzdeni.

Egy globális háború különleges veszélyeket rejt magában, ugyanis a háború nélkülöz minden korábbi racionalitást. A háború öntörvényű. Nem lehet jogról, igazságról, erkölcsről beszélni, legfeljebb kivételként. A fő szabály a pusztítás szabálya.

Ez a globális háború nem lehet már „igazságos háború", mert nem felel meg az arányosság „proporcionalitás" kritériumainak. Az okozott kár feltétlenül nagyobb lesz, mint az elérhető eredmény. A kár ugyanis a kollektív pusztulás, ismerve fegyvereink képességeit. A történelem azt igazolja, hogy egyre nagyobb pusztításra vagyunk képesek. Hiába a növekvő polgári humanizmusunk, a múlt században kétszer is hagytuk, hogy Kronosz felfalja gyermekeit. Igaz, a politikát

[3] Katonai hivatás-tiszti értékrend, MH 1992, 77.

nem a katonák csinálják. Az ő feladatuk a védelem. Éppen ezért a politika szemszögéből a jó katona a nem gondolkodó katona. Lehet ezt vállalni?

Aggasztó tendencia, hogy globalizálódó világunkban a gazdasági érdekek hatalmas befolyást szereznek. Esetenként alágyűrnek politikai pártokat, államokat, szociális rendszereket. Az emberek pedig örömmel partnerek a termelés-fogyasztás sziszifuszi feladatában. Nem lehet azonban olyan gazdasági érdek, amely megér akár csak egy emberéletet is. A gazdaságnak kell az embert szolgálnia, nem fordítva. Az állammal, nemzettel más a helyzet. Ott kölcsönös az egymásrautaltság. A gazdaság (ipar) csak munkaadó. És mint ilyen, feltétlenül köteles tisztelni az emberi méltóságot. A szemérmetlen gazdasági törekvéseket meg kell fékezniük az egyes államoknak. Vissza kell szerezniük nemzeti öntudatukat, hogy képesek legyenek az önvédelemre. Különben hiába várnak külső segítséget. Melyik az a katona, aki hűségesen küzdene mondjuk az IBM vagy a Coca-Cola nagyobb nyereségéért? Talán csak egy megbízhatatlan zsoldos.

Nem szabad, hogy megfosszák a katonákat az értéktudattól. Attól, hogy igaz célt kell védelmezniük. A haza – terhelt szóval – élettér, a személyes élet tere. Nem birodalom, egyszerűen otthon. Ezt az otthont kell megvédeni. Természetesen a katonáknak nem ideológiákat, különösen nem nacionalista ideológiákat kell szolgálniuk. A katonák feladata az ország védelme a törvényes keretek között. Éppen ezért a katonának ismernie kell az értéket. Ismernie kell az igazságot, azt, hogy ki is a másik ember, ki az ellenség és miért lett ellenség. Ha ezeket tudjuk, talán ismét egy lépést hátrálunk a mindent elpusztító háborútól.

Vincze Lajos professzor kiváló meglátása szerint az axiológia lehet az a vezérelv, amely mentén a katonáink megtanulhatnak felelősen gondolkodni. A szerző tisztában van vele: attól, hogy a magyar katona ismeri az értékeket, még kevés oldódott meg a globális problémából. Mindez azonban nem lehet elégséges ok ahhoz, hogy ne is foglalkozzunk a kérdéssel, már csak azért sem, mert az axiológiának olyan nemzetközi hírű – méltatlanul elfeledett – művelői voltak hazánkban, mint Bőhm Károly, Pauler Ákos vagy Zalai Béla.

Az axiológia az értékek bináris rendszeréből (jó/rossz...), illetve strukturált hierarchikus rendszeréből (értékdimenziók) indul ki (vitális, erkölcsi, politikai... értékek).

Az értéketikában a világ történések folyamata. Ebben a folyamatban ragadhatók meg a tények, amelyeket konkrét valóságukban lehet minősíteni (pl.: jó/rossz). Az érték tehát a tények (történések) folyamatában alakul ki.

Az értékek minden ember számára adott valóságot jelentenek. Mindenki értékeli a világát. Tudnunk kell azonban azt is, hogy az értékek nem a „van", hanem a „kell" világához tartoznak. Nem a „sein", hanem a „sollen" jellemzi őket.[4] Bölcselettörténeti szempontból izgalmas Schütz azon kijelentése, amely szerint „az

[4] Schütz Antal, *A bölcselet elemei* (Budapest, 1941), 385.

értékrend tudományos kutatása még meglehetősen a kezdetén van.[5]" Ritkán tudatosul ugyanis, hogy az értékek hierarchiájának a kidolgozása, az értékek rendjében való gondolkodás a századunk bölcselkedésének a terméke.

Általánosságban megállapítható, hogy az értékek polarizáltak. A pozitív értékek mellett állnak a negatív értékek, azaz az értéktelenség. Az igaz mellett az igazságtalan, a jó mellett a rossz, a szép mellett a csúnya. Minden ember, amennyiben megismer, ezen értékek mentén ismer meg, és a kijelentést igaznak vagy hamisnak, a tettet jónak vagy rossznak, a dolgokat szépnek vagy csúnyának ítéli. Ezek az értékek általában.

Az értékek polaritása (binaritása) alapvető adottság. Azonban a két pólus között lehetnek átmenetek az egyes konkrét esetekben. Ezek a tárgyiasult értékek.

A legfőbb értékek szellemiek, változatlanok, időn és téren túliak. Minden ember mindenkor használja ezeket az értelem használatával együtt. Ezek az értékek a logikaiak (igaz), erkölcsiek (jó), esztétikaiak (szép) és vallásiak (lét, egy). Az általában vett értékek meghaladják a teret, nincsenek helyhez kötve, idő fölöttiek, azaz nincsenek kitéve az idő változásainak, továbbá érvényesek, azaz nem metafizikai létük van, hanem érvényük, állásfoglalásra szólítva az embert. Ezek az értékek a maguk általánosságában köteleznek.

Ezekből az értékekből valósítanak meg valamennyit a világ konkrét dolgai. A világ dolgaiban tükröződik az értékek hierarchiája. Meg kell jegyeznünk, hogy az értékek azonban függetlenek is a dolgoktól. Ha a világ legszebb festményei el is égnének, a szép akkor is megmaradna. Az értékek önmagukban is adottak. Ezen értékek vizsgálata azonban elsősorban a filozófia területe. Nem így van ez a létezőkben megtestesülő értékek elemzésével. Ezeket az értékeket már a minőségügynek is vizsgálnia kell.

Minden létező, amennyiben létezik, jó. Ennek a jóságnak (létnek) viszont fokozatai vannak. A jóságot vágyja mindenki, Arisztotelész szavával: bonum est quod omnia appetunt.[6] Valóban a jót, a minőséget kívánja mindenki. Ha megkérdezzük a vásárlót, inkább a jó vagy inkább a rossz terméket veszi-e meg, egyértelmű, hogy milyen választ kapunk. Felvetődik azonban egy lényeges kérdés: mi a jó termék? Konkrétan miben áll a jóság lényege?

Az ember elméje alkalmas arra, hogy felismerje az értékeket, megkülönböztesse a konkrét rosszat a konkrét jótól. Természetesen ez a tevékenység sosem zajlik olyan abszolút bizonyossággal, mint az általános értelemben vett jó vágyása és az általános értelemben vett rossz kerülésének kívánása. Mégis, ezt a konkrét distinkciót ez az általános elv vezérli. Pontosan ez különbözteti meg az „ízlést" az értéktől „common value"-től.[7] Az ember az esetleges konkrét értéktévedéseit

---

[5] Ibid 385-386.

[6] Jó az, amit mindenki vágyik, Ibid 393.

[7] Keneth Boulding, „Erkölcs és gazdaság," *Közgazdasági Szemle* (1991): 7-8. Szám. 729-741.

korrigálja, megtanulja, mi a jó és mi a rossz. A tanulás viszont nem egyszerűen magányos folyamat, hanem egy adott szociokulturális környezetben zajlik. Ezért kell az embereket megtanítani a helyes fogyasztásra. A magyar történelemben ennek klasszikus példája a reformkorban alkalmazott módszer, amely megtanította: magyar terméket kell fogyasztani, mert hosszú távon az a jó a fogyasztó számára. Az érték tanulható. A tanulás nemcsak az értelmi, hanem az érzelmi és az akarati elfogadást is jelenti. Ezt használja ki gyakran a marketing. A gyenge akaratú és labilis érzelmi hátterű embereket viszonylag könnyű rábírni arra, hogy akár a józan ész ellenében cselekedve is fogyasszák a látszólagos „jó" terméket.

Az értékválasztás tehát a teljes személyt érinti.[8] Ennek fényében a minőségre való nevelés az egész személy formálását kell, hogy megcélozza.

Az értékítéletek nem bizonyíthatóak, mivel nem csak értelmi jelenségek, hanem az egész személyiséget érintik. Az értékek egy bizonyos kultúrában nyilvánulnak meg. Másrészt viszont az értékek és az értékrend nem teljesen relatív, személyfüggő. Ezért lehetséges az értéktudomány, amely az értékek objektív tartalmát kutatja, továbbá ezért lehetséges a minőségügy, amely az egyének közösségének értékeit kívánja kielégíteni. Mindez azért lehetséges, mert az értékítéletek is igazolhatók, az igazolás módja viszont nem a bizonyítás, hanem a megmutatás.[9] Ilyen „megmutatás" lehet a jó termékek piaci sikere.

Az érték végső soron „elénk áll", felszólít, nem létezik, hanem kötelez.[10] Rainer Maria Rilke Archaikus Apolló torzó[11] című versének utolsó sora foglalja ezt össze legszebben: *„Du sollst Dein Leben ändern."*[12] A szépség, a jóság felszólítanak arra, hogy a személyes életünk is szebb, jobb legyen.

Az érték és a személy elválaszthatatlan. Ugyanúgy, ahogy a személy és a társadalom is elválaszthatatlanok egymástól. Az embernek feladata felismerni és megvalósítani az értékeket, mert ebben a tevékenységében önmagát ismeri fel és valósítja meg.

Ezt a felfogást hangsúlyozza Dahlgaard, mikor az értékek felismerésének új reneszánszát sürgeti.[13] Megállapítja, hogy az értékek újabb és újabb szintjére kellene az embereknek eljutnia. Itt kell megjegyeznünk, hogy ezt az igényt a német történetfilozófusok is megfogalmazzák, mikor megállapítják: az ember eljutott a technológiák (minősége) által a bunkótól az atombombáig, de az emberségében semmit sem fejlődött.

---

[8] Schütz Antal, *A bölcselet elemei* (Budapest, 1941), 397.

[9] Ibid, 397.

[10] Természetesen ez a kötelezés nem konstitutív eleme, sokkal inkább tulajdonsága az értéknek.

[11] „...denn da ist keine Stelle , die dich nicht sieht. Du misst dein Leben ändern." „Archaischer Torso Apollos," in *Reiner Maria Rilke Werke*, (Frankfurt am Main, 1984), Band I., 313.

[12] Változtasd meg élted.

[13] J.J. Dahlgaard et alii, „Core value deployment: The need for a new renaissance," *Total Quality Manegement* (1998): Vol 9, 45-50.

A technológiák megfelelő használata érdekében fontos lenne a személyek minőségre való nevelése. Arra, hogy meg tudják különböztetni a konkrét jót a konkrét rossztól, az életet a pusztulástól. Ez feladata a makro-minőségügynek is.

Dahlgaard az emberi igények „hármasságát" írja le. Szerinte újra fel kellene fedezni, hogy nem az ember van a termelésért, hanem a termelés az emberért. A minőség nemcsak a termék látszólagos minőségét kell, hogy jelentse, hanem az élet minőségét is. Egy példával: nincs olyan jó termék, amely miatt megérné radioaktívvá tenni a földet.

Nézzük tehát az 1. számú táblázatban, melyek azok az értékek, igények, amelyek elsajátítása az ember feladata.

1. táblázat

Fizikai/biológiai igények	Mentális igények	Lelki igények/örök értékek
Élelem	Összetartozás	Alázat
Víz	Barátság	Igazságosság
Levegő	Elismerés	Tisztesség
Lakás	Státus	Lojalitás, kitartás
Ruha	Önazonosság	Integritás
Biztonság	Teljesítmény	Jóság
Fajfenntartás (sex)	Kreativitás	Altruizmus
	Fejlődés	Tisztelet
	Önmegvalósítás	Hűség

Az itt felsorolt értékek kiteljesülése egy jobb, hatékonyabb és emberibb termelési rendhez vezethetne. Ugyanígy egy jobb államot is teremthetne. Japánban felismerték ezeknek az értékeknek a szükségességét – állítja Dahlgaard. Ennek következtében a termékek minőségét is nagymértékben sikerült javítani. Ezek az értékek alapjai lehetnek az igazságos béke megőrzésének is. Ezeket az értékeket szem előtt tartva elkerülhetők a háborús konfliktusok. Ha a gazdaságban világossá válik az érték jelentősége, miért ne válhatna világossá a katonaságban is?

S. M. P. Dahlgaard tanulmányában[14] a Biblia társadalmainak elemzésén keresztül mutatja be, hogy az emberi igények és értékek hogyan teremtenek új, jobb társadalmakat. Az értékek változása új társadalmak létrejöttét eredményezi. Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy melyek a társadalom tagjainak igényei, mik azok, amiket értékesnek tartanak az emberek. Az új értékek új társadalmakat eredményeznek. Ha ezek pozitív értékek, az új társadalom is pozitív lesz, ha a választott értékek negatív (embertelen) értékek, az új társadalom is értéktelen

[14] S. M. P.Dahlgaard, et alii, „Core values: The precondition for buisness excellence," *Total Quality Manegement* (1998): 51-55.

(embertelen) lesz – továbbá a társadalom elvárásai meghatározzák az üzleti kiválóságot is. Összefoglalva: a minőség kérdése, a minőségügy kulcsfontosságú a társadalom autopoiezisében.

A téma fontosságát jelzi az a személytelenedő társadalom, amelyben élünk, és amelynek alapjainál a világháborúk borzalmai álnak. Inkább csak metafora, de mégis nagyon érdekes, hogy a minőségügy kibontakozása és a társadalmi folyamatok mennyire szorosan követik egymást. Az embertelen futószalag-termelés minősége, majd a háború pusztítása. A statisztikai minőség-ellenőrzés, az expanzív termelés, a jóléti társadalmak kialakulása, és a fogyasztóorientált gondolkodásmód megjelenése. Napjainkra pedig az illúziók nélküli világ társadalmai, és a személyt újra felfedezni akaró minőségszemlélet. A kiüresedő világot Gabriel Marcel a következőképpen jellemzi: „Igen ez olyan világ, ahol az embert már csupán, mint funkciók csomópontját kezelik (funkciónyalábként): megkülönböztetnek tehát életfunkciókat, pszichológiai funkciókat, amelyeknek helyzete egyébként eléggé bizonytalan, minthogy az életfunkciók és a társadalmi funkciók között helyezkednek el. A tulajdonképpeni társadalmi funkciónál semmi sem szörnyűbb nekem, mert ez az ember, az emberi létező lefokozása; itt valóban a létezőre és a méltóságára kell helyezni a hangsúlyt."[15]

Nem szabad az embert egyszerű termelő-fogyasztó géppé, a társadalom egy kis mulandó, könnyen kiszámítható elemévé redukálni. Az ember ugyanis értékteremtő ember, miközben ő maga a legnagyobb érték.

A katona sem lehet egy egyszerű társadalmi funkció. Ha ugyanis megteremtjük a „tökéletes katonát", az egy pusztító géppé válik. Értékek nélkül. Számára egy „sollen" létezik, a gyilkolásé.

Lehet, hogy rövid távon hatékonynak tűnik ez a módszer. Hosszú távon azonban az önpusztítás teljességébe csap át. Ezt pedig nem engedheti meg magának az emberiség.

Ez lenne tehát az új gondolati fordulat a hadviselés kérdésében. A katonának egyre inkább filozófusnak kell lennie – ahogy Platón mondja – azért, hogy valóban a békét védje, mert a háború könnyen az utolsó háború lehet.

Eddig az elmélet. A gyakorlatot meg majd kialakítja az ipar és a politika. Ehhez a gyakorlathoz azonban a pedagógiának is határozottan hozzá kell szólnia, hiszen a létünk forog kockán.

BIRHER NÁNDOR–BERTALAN PÉTER

[15] Szabó Ferenc, *Marcel önmagáról* (Róma, 1988), 70.

A család és az iskola értékközvetítő szerepe

A történelem folyamán társadalmunkban, melyet jog, erkölcs és törvények szabályoznak, az ember egyéniséggé fejlődött. Az elmúlt időszakban lezajlott gazdasági változások, az anyagi javak, a piac értékeinek előtérbe kerülése azonban a korábbiakhoz képest más erkölcsi normákat, értékeket, elvárásokat is magával hozott. Minden társadalmi korszakváltás egyben értékváltást is jelent, amely azonban nem mindig jár együtt az értékek megújulásával. Létrejöhetnek értékzavarok is, és elveszhetnek bizonyos értékek, amelyek ellentmondásosak és már nem felelnek meg a kor igényeinek, ugyanakkor fontosnak tartjuk megőrizni azokat, amelyek a nemzeti hagyományokra épülnek.

A kultúra minden társadalomban az egyén viselkedésében nyilvánul meg, aki azt a szocializációs folyamatban az értékeken keresztül sajátítja el. A kultúra számára fontos a család: a gyermek beleszületik a családba, átveszi szülei szokásait, értékeit. Később a társadalomba – egy újabb kultúrába – való beilleszkedése során új értékekkel is megismerkedik, amelyeket átvesz, átalakít önmaga számára.

A társadalomban az egyén egy adott időben a legkülönbözőbb csoportokhoz tartozik, ezáltal a társadalom és az egyén kapcsolata igen sokszínű, összetett. A család minden társadalom számára nagyon nagy jelentőséggel bír, mert intim, nagy kohéziójú, ezáltal érvényesül benne az informális szervezet spontaneitása és a jogrend által meghatározott formális szervezet – norma is.[1]

Társadalmi fejlődésünket végigkísérik azon törekvések, melyek segítenek abban, hogy az egyén és a társadalom között eleven, konkrét kapcsolat épüljön ki. Ebben a kapcsolatban a család meghatározó jelentőségű, mert közvetítő szerepe az egyén gazdagodását, sokoldalú fejlődését, emberségének próbáit a legkülönbözőbb helyzetekben biztosítja. A család történelmileg meghatározott szociális csoport, mely a társadalom legkisebb önálló egysége. Fontos szerkezet, mert biztosítja a társadalom emberutánpótlását, mennyiségileg és minőségileg egyaránt. Mint elsődleges csoport, közvetítő egység az egyén és a társadalom között – az egyénben az adott társadalom viszonylatai jelennek meg, illetve a társadalom viszonyai az egyén magatartásában realizálódnak.

---

[1] Varga István, „Családi szocializáció és a korszerű család," in *Pedagógiai antológia IV,* szerk. Gácser József, (Szeged: JGYTF Kiadó, 1997)

A család elsődlegessége abban áll, hogy:

1. a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre,
2. érzelmi kötelékei hosszan tartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket vés be a személyiségbe, és ezeket, mint diszpozíciókat, továbbvisszük az életbe,
3. közvetíti a családi és társadalmi értékrendszert, és így előkészíti az egyént arra, hogy teljes értékűen vegyen részt a társadalom működésében.[2]

A családi szocializáció lényeges mozzanatai közé tartozik a társadalom, ill. az adott család értékeinek, normáinak továbbadása és interiorizálása, a magatartási-viselkedési sémák betanítása, életformák átszármaztatása.

A család közvetlen példák alapján közvetíti a fiatal felé a társadalom legkülönbözőbb értékrendjét, álláspontját, magatartásmódját. A gyermek számára meghatározó azoknak a magatartási mintáknak a megismerése és interiorizálása, amelyeket azok a személyek tanúsítanak, akikhez érzelmileg erősen kötődik, akikkel azonosul. Ezek elsősorban a szülei. A szülők viselkedése kezdetben az egyetlen lehetséges válasz. Később is, amikor már sok más magatartásformával ismerkedik meg, bizonyos helyzetekben önkéntelenül is a szülőktől látott reagálás ugrik be elsőnek.[3]

A család a gyermeki fejlődésnek alig pótolható körülménye. Bár az elsődleges kötődés az életkor növekedésével szociális szeretetté alakul át, a család még serdülőkor után is az egyik legfontosabb referenciacsoport az egyén életében. A család az egyéni filozófia, identitás forrása, a külvilágra vonatkozó információk közvetítője, értékelője az egyén felé. A család játssza a legfontosabb szerepet az önértékelés és énkép kialakulásában. A szülők tudatos és tervezett nevelői munkáján kívül fontos szerepet játszik a fejlődésben a család szerkezete, a családi funkciók teljesítése, a családtagok közötti kapcsolatok. Ez a rendkívül komplex folyamat a mindennapi családi élet hatásai által akaratlanul megy végbe, de olyan tényezők természetesen szerepet játszanak benne, mint az adott család társadalmi helyzete, életmódja, életvitelének stílusa, a szülői felek egymáshoz való viszonya, az anya-apa gyermekhez fűződő kapcsolata, és a testvérek egymáshoz való viszonya. A kedvező családi légkört befolyásolják a partnerek, a szülők és a gyermekek, a gyermekek közötti kapcsolatok.[4]

A szülők által közvetített értékek elősegítik a gyermekek társadalomba való beilleszkedését, és értelmet adnak az életüknek. A szülők erkölcsi értékei a gyer-

---

[2] Bagdy Emőke, *Családi szocializáció és személyiségzavarok,* (Budapest: Tankönyvkiadó, 1986)

[3] Cseh-Szombathy László, „A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására," in: *A nevelés társadalmi alapjai, szerk.* Bakacsiné Gulyás Mária, (Szeged: JGYTF Kiadó 1995), 141-153.

[4] Bujnová Eleonóra, „Család-formák, családtípusok, nevlési attitűdök," in *A neveléselmélet alapkérdései,* szerk. Dombi-Alice, Oláh János és Varga István, (Gyula: APC Kiadó, 2004), 231-241.

mekek számára tájékozódási pontot jelentenek, amelyek segítik a helyes út megtalálását.

A családról folytatott vitákban gyakran találkozunk azzal az állásponttal, amely magát a családot, életünk egyik alapvető értékének tekinti. Olyan értéknek, amelynek fenntartása, megőrzése egyéb irányú magatartásunkat is motiválja. A családnak, mint önálló értéknek alaposabb vizsgálata rávilágít arra, hogy többnyire csak fedőfogalom a család, és mögötte valójában egyéb értékek vannak, amelyek érvényesülését az emberek a családtól várják.

A családi nevelés előtörténetének, az oktatás hatásának pontos ismerete, a szakmai fejlődés szempontjából kívánatos nevelési célértékek és az adott életkor sajátosságaihoz jól igazodó nevelési eljárások népszerűsítése az oktatási intézmények nevelőmunkájának hatékonyságát is jelentősen fokozhatja. Az emberi élet célratörő, tehát nincs jövő a célok ismerete nélkül. Ezért fontos számunkra a követendő példa, a pozitív életkép kialakítása, melyet nemcsak a család nyújt, de nagymértékben befolyásol az iskola. A társadalmi integráció folyamatában az iskolába lépés idején megvalósuló minősítésnek döntő szerepe van. Könnyű a feladata a pedagógusnak, ha a gyermek mikrokörnyezetében tanultak hasonlóak az iskola értékrendszeréhez, normavilágához. Jelentősebb kihívás előtt áll akkor, ha a gyermeket körülvevő kulturális rendszer jellemzői nagyban eltérnek az iskola által közvetített értékrendtől.[5]

Az iskola feladata kettős: egyrészt az oktatás, másrészt a személyiség alakítása, önismeretre késztetése, tehát a valóságos embernevelés. A kultúra, a társadalom, a család, a környezet feltételeivel sem könnyű összhangba hozni a nevelésnek a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatait. Ugyanakkor, amikor az iskolában bizonyos magatartásminták kialakítására törekszünk, azt is tudatosítanunk kell, hogy az iskolán kívüli világban nem egészen az általunk javasolt szabályok érvényesülnek.

A környezetben tapasztalt modelleknek óriási szerepük van a viselkedési formák kialakulásában. A családban, a szűkebb vagy tágabb társadalmi közegben elsajátított minták hatnak a gyermekek magatartására, s természetszerűleg elsősorban abban a közegben határozzák meg viselkedésüket, amelyben azokat elsajátították. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy az iskola ettől eltérő viselkedési formákat tanít, amelyek csupán az iskolai szituációkban érvényesülnek.

Kozéki Béla szerint az iskolában az egész személyiség fejlesztése a cél, természetesen a lehetőségek határai között. Az iskolai motiváció a gyermeknek arra a vágyára, törekvésére épül, hogy minél inkább megfeleljen az iskola elvárásainak, hogy minél többet elsajátítson abból, aminek elsajátításához az iskola jelenti a nagy lehetőséget, hogy értékrendszerét, morális magatartását is mindinkább az-

---

[5] Solymosi Katalin, „Fejlődés és szocializáció," in: *Pszichológia pedagógusoknak,* szerk. Kollár Katalin és Szabó Éva, (Budapest: Osiris Kiadó, 2004), 29-50.

zal összhangban alakítsa, amit az iskola a társadalmi elvárásokból, értékekből, követelményekből közvetít. Az iskola fejlessze jellemüket, szoktassa rá őket az erőfeszítés vállalására, a jól végzett munka örömére, segítsen abban, hogy értékes emberekké váljanak.[6]

Az iskola tehát, mint a személyiséget formáló egyik tényező, mint „szocializáló műhely", explicit és implicit formában a társadalmi értékek közvetítője. Kultúraközvetítő funkciói közé tartozik bizonyos magatartási normák interiorizációjának elősegítése. A folyamat eredményességéről olyan visszajelzést ad, amely a gyermekek magatartását és teljesítményét a társadalmi beilleszkedés szempontjából minősíti.[7]

Iskoláinkban a pedagógusok sajnos gyakran megfeledkeznek a nevelésről, mert fontosabbnak tartják az információk tömegének átadását. Holott nagy szükség van a társasági életre való nevelésre is, mivel gyakran tapasztaljuk, hogy sok gyermek az iskolában sem tud viselkedni, és ha bekerül egy társaságba, ez a helyzet csak súlyosbodik. Ezért a gyakorlatban, konkrét élethelyzetekben, szimulációs játékokban kell őket megtanítani a társasági normákra, a viselkedés kultúrájára. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógus együtt éljen, együtt érezzen a gyermekkel, átadva nekik az általa elfogadott, preferált értékeket. Ehhez nélkülözhetetlen az iskolán kívüli nevelés, különböző szakkörök, irodalmi körök kialakítása, ahol az iskolán kívüli szabályok a mérvadók, ahol a tanuló egyenrangú lehet tanárával, egy olyan közösségen belül, melyben mindenki szabadon megnyilvánulhat. A tanulás nem szűkíthető le az ismeretszerzésre, motívumait sem kereshetjük csupán a kíváncsiságból fakadó tudásvágyban. Az emberi kapcsolatok szerepe itt is nyilvánvaló. A kisgyermek mindent a szeretett személyek kedvéért tesz, de a kifejlett személyiség is a közösség hasznára fejleszti magát, végső soron ez minden alapvető emberi tevékenység alapmotívuma. Ahogy az értelmi és érzelmi jellegű motívumoktól, úgy a morális motivációtól is elválaszthatatlan az iskolai tanulás: a kötelességtudat éppúgy alapvető tulajdonság a gyermek magatartásában, mint ahogy a felnőttet is nagyrészt saját önbecsülése és a társadalmi igényeknek való megfelelés vágya készteti kitartó önművelésre.[8]

Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés: milyen legyen a pedagógus? A pedagógus személyiségének alapvető jelentőséget kell tulajdonítanunk. A pedagóguspálya lényegében hivatás, melynek szépségeit csak nagyon nehéz munka árán lehet igazán értékelni. Roppant felelősségteljes feladatot teljesít, hiszen munkájának lényege az, hogy tudását átadva, a jövő emberének személyiségét alakítsa. Ezért kell a pedagógusnak kifejlett, teljes személyiséggel rendelkeznie, amelyhez hoz-

---

[6] Kozéki Béla, „Az iskolai motiváció," in *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései,* szerk. Kürti Jarmila, (Budapest: Akadémia Kiadó, 1990)

[7] Kučerová Soňa, „Člověk – hodnoty – výchova," (Prešov: Grafotlač 1996)

[8] Patai Ilona, „Értékorientáció és értékközvetítés korunk változó iskolájában," in *Újítás és hagyomány a neveléstudományokban,* (Nitra: UKF FSŠ, 2007), 39-55.

zásegíti őt tudása, módszertani ügyessége, érzelmeinek gazdagsága és értékrendje. Legfőbb feladata, hogy ismerje meg a gyermekeket, kibontakoztassa a bennük rejlő képességeket, és felkészítse őket az életre, amely értékeket és javakat teremt.

Az eredményes pedagógus alapképességei közé soroljuk a feltétel nélküli elfogadás képességét, az empátiát és a kongruenciát. A pedagógusnak nemcsak megfelelő szaktudással, hanem fejlett morális érzékkel is kell rendelkeznie. A tanítványokra való hatni tudás szerintünk a pedagógus személyiségének legfontosabb vonása. A nevelés nem lehet eredményes, ha a nevelőből hiányoznak az olyan személyiségjegyek, mint például az emberszeretet, a türelem, az empátia, az önzetlenség, a másság elfogadása, az áldozatkészség, az önismeret, az önkontroll és a felelősségvállalás. A pedagógus tanítványainak vezetője, ezért a vezetői személyiség vonásai sem hiányozhatnak belőle: nagyon fontos a döntésképesség, a kreativitás, továbbá az optimizmus, a határozottság és a rugalmasság, a nyitottság és a türelem, a tudatosság, a szervezőkészség és az igazságérzet.

Az egyik pedagógus jó módszertani felkészültséggel rendelkezik. Alapvetően teljesítményorientált: szigorú és következetesen törekszik jó eredmények elérésére. Rendkívül érzékenyen reagál a fegyelemsértésre és a tanulmányi mulasztásra. Bánásmódját a tanulók teljesítménye és szorgalma határozza meg.

A másik pedagógus módszertanilag ugyancsak képzett: alapvetően gyermekszerető, segítőkész. Pedagógiai munkájában az iskolai követelményeket nem tekinti kizárólagos szempontnak. Ezért előfordul, hogy a tananyag ütemezését kissé lazábban kezeli, alkalmazkodik a gyermekek haladási lehetőségeihez. Bánásmódja a szigor és a lágyabb, szeretetteljes viselkedés ötvözete.

A tanár a magatartásbeli problémákat a különböző mértékben strukturált osztályokban különböző módon ítéli meg. Fontos tehát, hogy a pedagógus türelmes, segítőkész magatartása mintául szolgáljon a gyerekek számára az interperszonális kapcsolatok alakításában, továbbá több lehetőséget kínál az együttműködésre, a kölcsönös megismerésre és segítségnyújtásra.

A pedagógus és az osztály együtt egy olyan társas mikrorendszert alkotnak, melynek alapstruktúráját a vezető pedagógus hivatott meghatározni és fenntartani, aki fontosnak tartja a rábízott tanulók teljesítményének és az iskolai viselkedési normák betartásának folyamatos és rendszeres ellenőrzését és értékelését.

A fiatal személyiség formálódásában a családi és az intézményes nevelés csak kiegészítik és nem helyettesítik egymást. Ezért a személyiségfejlődést nemcsak a családi nevelő hatásokkal kell biztosítanunk, hanem az iskola és a család együttműködésével is, mint jelentős személyiségformáló tényezővel.

PATAI ILONA–BUJNOVÁ ELEONÓRA

Kelemen László, mint tanárképzési rektorhelyettes

Kutatásom célja Kelemen László pedagógiai munkásságának feltárása. Kelemen László élete és pályafutása igen gazdag és nagy ívű. Vizsgálódásom során kizárólag Kelemen László pedagógusképzés területén végzett kutatásival kívánok foglalkozni, csak érintve, de nem elemezve a gondolkodás fejlesztése, valamint az általa vezetett doktori disszertációk, egyéb, a pszichológiához köthető kutatások széles témáját. Jelen tanulmány az 1974–1977 közötti éveket mutatja be, amikor Kelemen László, mint tanárképzési rektorhelyettes, szerepet vállalt egyetemi szintű vezetésben.

Kelemen László Kiskunfélegyházán született 1919. szeptember 4-én. Polgári iskolai tanulmányait is itt végezte, majd tanítói végzettséget szerzett, 1938-ban.

Pedagógusi pályafutását Kiskunfélegyházán kezdte 1945-ben, a tanítóképzőben. 1948 októberében a megalakuló pécsi Pedagógiai Főiskolára került, mint a pedagógia és a lélektan előadója. 1949-től főiskolai rendes tanár, 1953-tól 1966-ig a pedagógiai tanszék vezetője.

1966–1982 között a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen egyetemi tanár.

Meghívásáról az 1966. február 23-i Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsának IV., rendes ülésén Herman József dékán a következőket mondta: „Javasolja a Neveléstudományi Tanszéken egyetemi tanári állás meghirdetését. A Kar a személyi lehetőségek felől tájékozódott, és a pályázati hirdetmény megjelenés után dr. Kelemen László pécsi főiskolai tanszékvezető professzor figyelmét hívják fel a pályázati lehetőségre. Nevezett kandidátus, doktori disszertációja a leadás stádiumában van. Esetleges eljövetele a Karnak és az Egyetemnek egyaránt nyereség lenne."[1]

A Kar, a IX. rendkívüli ülésen tárgyalta a beérkezett pályázatot. Herman József a következőket mondta: „A Neveléstudományi Tanszéken Jausz Béla professzor esedékes nyugdíjazása miatt meghirdetett professzori állásra egyetlen pályázó: dr. Kelemen László pécsi tanárképző főiskolai tanár nyújtotta be pályázatát."[2]

1966–1970 között tanszékvezető volt a Neveléstudományi Tanszéken, majd 1970–1982 között a Pszichológia Tanszéken. Mindemellett 1974–1977 között a tanárképzési rektorhelyettesi posztot is ellátta.

---

[1] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1966. február 23.

[2] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1966. február 23.

A jegyzőkönyv tanúsága szerint 1972. április 14-én került sor a Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsának és Párt Végrehajtó Bizottságának rendkívüli ülésére. Ezen ülésen a Művelődésügyi Minisztérium részéről több meghívott képviseltette magát. Jelen volt Polinszky Károly miniszterhelyettes, és több osztály- illetve főosztályvezető, tanácsadó, főelőadó, gazdasági szaktanácsadó.

A párt és KISZ szervek képviseletében Kardos József (MSZMP részéről), Gyarmati József (a Debreceni Városi Pártbizottság titkára), Cseke Béla (Hajdú-Bihar Megyei Pártbizottság helyettes osztályvezetője), Tárkányi Mártonné (KISZ KB képviseletében), mint meghívottak vettek részt. Jelen voltak az Egyetemi Tanács szavazati joggal rendelkező, és nem rendelkező tagjai is, valamint az Egyetemi Párt VB részéről négy fő.

A rendkívüli, kibővített ülés névsora mutatja a rektor- és rektorhelyettesek választását övező érdeklődést, felügyeletet.

Miután Rapcsák András újabb három évre megválasztották rektorrá, sor került az egyetem rektorhelyetteseinek megválasztására. A Szervezeti Szabályzat értelmében a rektorhelyettesek megválasztása az Egyetemi Tanács jogköre. Polinszky miniszterhelyettes ismertetése szerint az 544/1972. számú leirat értelmében az egyetemen három rektorhelyettes működik (tudományos, oktatási, tanárképzési). A három rektorhelyettesre, előzetes egyeztetés után, Rapcsák András tett javaslatot. Jelöltjei: Bognár Rezső, Gergely Arthur, és Kelemen László. Kelemen László rövid életrajzának ismertetése után, egyetemünkön végzett munkásságát jellemzi Rapcsák András.

Eszerint Kelemen László: „Egyetemünkön először a tanár szakos hallgatók pedagógiai képzésének megjavításán fáradozott. Az iskolai gyakorlatok eléggé kuszált rendszerét átszervezte, a módszertani oktatás és az V. évesek iskolai gyakorlatának megjavítására is törekedett. Vezetésével a Tanszék a pedagógiai képzés új rendszerét dolgozta ki, amelyet a BTK Kari Tanácsa elfogadott, és ez vált az országos reform alapjává. Vezető szerepet játszott a Debreceni II. Országos Felsőoktatási Nevelési Konferencia tartalmi előkészítésében. Ennek során több bizottság munkáját irányította, ezzel kapcsolatban előadásokat tartott, tanulmányt írt, és tanulmánykötetek megírásában és szerkesztésében működött közre. E munkáért miniszteri dicséretet kapott."[3]

Alkotói és kutatói munkájának bemutatás után került sor a vitára. Személyével kapcsolatban két felszólalást olvashatunk. Mindkettő pozitív, hiszen Kelemen László megbízatásával az egyetem vezetésében a tanráképzés ügye jelentős támogatást kapott. Negatív véleményt nem találunk, de a szavazás eredményénél a 18 „igen" mellett 2 „nem" és 1 „tartózkodás" is olvasható.

Az ülést követően a rektor megbízására vonatkozó javaslatot felterjesztették a minisztériumba, és ezzel egyidejűleg kérték a rektorhelyettesek megbízására vonatkozó jóváhagyást is. Valamennyi tisztség három évre szólt.

---

[3] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1972. április 14. 15-16.

Kelemen László tanárképzési rektorhelyettesi tevékenységét, munkájának eredményeit, nehézségeit olvashatjuk az Egyetemi Tanács 1975. május 9-i ülésének jegyzőkönyvében. A Tanács a negyedik napirendi pontban tárgyalta a „Jelentés a Tanárképzési Bizottság 1972–75. évi munkájáról" című anyagot.

A Tanárképzési Bizottság a tanárképzésért felelős rektorhelyettes tanácsadó szerveként működött, ezért a Bizottság 3 éves munkája tükrözi azokat a főbb vizsgálódásokat és intézkedéseket, amelyeket az adott időszakban a tanárképzés ügyében az egyetem vezetése foganatosított. Tanácsadó testületként nem tekinthető operatív szervnek. Ez azonban hátrányos összehasonlításokra adhatott lehetőséget a korábbi Tanárképző Tanáccsal szemben. Itt azonban nem két bizottság hatáskörének különbségéről van szó, hanem az egyetem egész irányító munkáját érintő strukturális kérdésről.

Az első tanév elsősorban a helyzetfelmérés éve volt. A Rektori Tanács számára széles körű felmérés alapján a Tanárképző Bizottság három nagyobb jelentés anyagát készítette elő és vitatta meg. E témák voltak: „1. A tanári hivatásra nevelés helyzete, problémái egyetemünkön. 2. Az V. éves hallgatók helyzete, problémái az egyetemen, figyelembe véve a részképzést is. 3. A gyakorló iskolák és az egyetem kapcsolata, különös tekintettel a tartalmi és felügyeleti szempontokra."[4]

1. A tanári hivatásra nevelés helyzetét vizsgálva, pozitívan tapasztalták, hogy a hallgatók döntő többsége (kb. 80%-a) társadalmilag értékes motívumoktól vezérelve választotta a tanári pályát. Az I–V. években bekövetkező némi visszaesés után az V. éven újra lelkesedéssel fordulnak a pedagógus pálya felé, és igen jelentős százalékban ott is helyezkednek el. (1972-es adatok szerint 80%.)

Jelentős igényként merült fel a felmérés alapján az I–IV. évfolyamokon az iskolai gyakorlatok volumenének növelése. „A hallgatók hivatástudata szoros kollerációt mutat az iskolai gyakorlatok mennyiségével és minőségével. A pszichológiai, a pedagógiai és a módszertani oktatás gyengéi is összefüggenek ezzel: a hallgatóság az I–IV. évfolyamokon kevés iskolai tapasztalattal rendelkezik s így e tárgyak oktatása absztrakt, nélkülözi a kellő szemléleti alapot."[5]

A kérdés rendezésére a lehetséges javításokat a Neveléstudományi Tanszék javaslatai alapján a Tanárképző Bizottság összegezte, s azt e tanévben a Rektori Tanács jóváhagyta.

2. Az V. év problémái közül az elfoglaltságok sokféleségét emelte ki Kelemen László a beszámolóban. Javaslata szerint az V. év „profilját" egységesebbé kell tenni, középpontba állítva az évfolyam eredeti célját: az iskolai gyakorlást. Súlyos gondként említette Kelemen László, hogy az V. évet a hallgatóság legfeljebb 2/3-a végzi el. A hallgatók egy része a részképzés miatt csak egy rövidített, csökkent értékű módszertani és gyakorlati képzésben részesül.

---

[4] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 1.

[5] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 1-2.

A Bizottság által feltárt problémák legtöbbje az egyetemi képzés struktúráját érintette, ezért a Rektori Tanács inkább irányelveket fogalmazott meg, mintsem konkrét tapasztalatokat. „Ez utóbbiakra egy átfogó tanárképzési reform esetén kerülhetne sor. (Ami egyébként időszerű lenne.)"[6]

3. A jelentésből kiderült, hogy igen sok probléma és tennivaló került felszínre az egyetem és a gyakorló iskolák kapcsolatának felülvizsgálata során. A gyakorló iskolák sajátos helyzetéből fakad ugyanis a gyakorló iskolák irányításában a kettőség. Mint gyakorló iskolák, az egyetem irányítása alá tartoztak, de mint iskolák, közoktatás-politikailag az akkori tanácsoktól kapták az utasításokat. Ezen intézkedésekről azonban az egyetemeket sokszor hiányosan értesítették.

Kiderült az is, hogy a szakfelügyeletet az egyetem igen hiányosan látta el, általános tanulmányi felügyelet pedig már több mint tíz éve nem volt a gyakorló iskolákban.

1973/74-ben újjáalakult a Tanárképzési Bizottság. „Felkértük a Bizottság munkájában való részvételre a Megyei és Városi Tanács V.B. Művelődési Osztályainak vezetőit, valamint a Megyei Pedagógusképző Intézet igazgatóját. Az MM-től és az OPI-tól kértük a tanügyigazgatással kapcsolatos információs anyagok rendszeres megküldését, és a szakfelügyelők meghívását az országos szakfelügyelői értekezletekre stb."[7]

A Tanárképzési Bizottság foglalkozott a gyakorló iskolák továbbképzésének problémáival is. Hozzáláttak két hézagpótló szabályzat összeállításához. Az egyik a tanárképzési szabályzat, melynek elkészítésére a Rektori Tanács szólította fel a Bizottságot. A másik a módszertani útmutató a vezetőtanárok számára, az óraelemzések pedagógiai-módszertani színvonalának elemzése céljából.

A tanárképzési szabályzat megalkotásának szükségességét az indokolta, hogy a tanárképzés irányító szerveinek munkamegosztása és együttműködése jogilag nem volt pontosan meghatározva. A Tanárképzési Szabályzat javaslata részletezi a rektor, a tanárképzési rektorhelyettes, a gyakorló iskolák, a dékánok a szaktanszékek, a Neveléstudományi Tanszék, a szakmódszertani előadók hatáskörébe tartozó feladatokat. A javaslatot átolvasva megállapítható, hogy a feladatkörök meghatározása pontos és egyértelmű, egyet leszámítva. A rektor hatáskörébe tartozó feladatok hatos pontjában olvasható a következő mondat: „A gyakorló iskolák tanárait és dolgozóit érintő fegyelmi ügyekben a fegyelmi jogkort gyakorolja."[8]

Azaz nem saját felettesük dönt ezen kérdésben, hanem úgymond legfelsőbb szintre emeli a kérdés rendezését. A módszertani útmutatót a Tanárképzési Bizottság 1975. április 18-án megvitatta, majd szerkezeti átdolgozásra visszaküldte.

A Tanárképzési Bizottság fő feladata 1974/75-ben – ahogy Kelemen László jelezte – az általános és szakfelügyeleti munkába való bekapcsolódás volt. A Bi-

---

[6] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 2.

[7] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 3.

[8] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Tanárképzési Szabályzat /

zottság két tagját, a Neveléstudományi Tanszék vezetőjét, Petrikás Árpádot és Boros Dezső adjunktust kérték meg a gimnázium illetve az általános iskola felügyeletére. Ugyanekkor szervezett és intenzív formában folyt a szakfelügyelet is. A tájékoztatás szerint mindkét iskola szívesen fogadta a látogatásokat és a jelentéseket. „Az iskolák tanárai főként azt érzékelték örömmel, hogy az egyetem végre behatóan foglalkozik a munkájukkal és értékeli azt."[9]

A Bizottság megtárgyalta a III. és IV. évesek pedagógiai hospitálásainak és gyakorlatainak problémáját is. Korszerűsítési javaslatokat tettek, melyekkel a pedagógiai gyakorlatok hatékonyságát kívánták fokozni.

Kelemen László további esedékes munkaként szólt a módszertani oktatásról és a metodikusok munkájáról készült jelentések értékeléséről. Véleménye szerint olyan intézkedések születtek, amelyek a következő hároméves ciklusban jelentősen meghatározzák majd a tanárképzés, s egyben a Tanárképzési Bizottság tevékenységét is.

A Jelentés végül jellemzi a Tanárképzési Bizottság munkastílusát, szerepét a tanárképzés rendszerében. Eszerint a Bizottság a feladatok megoldását kollektív módon tervezte, az anyaggyűjtésben és értékelésben meghatározott munkamegosztás szerint dolgozott. A Bizottság összetétele miatt alkalmasnak bizonyult a különböző tanárképzésben érdekelt szervek munkájának összehangolására, a nézetek egyeztetésére. „Különösen a gyakorló iskolák és módszertani szakemberek számára biztosított olyan fórumot, ahol tanárképzéssel kapcsolatos gondjaiknak, problémáiknak hangot adhattak."[10]

A Javaslatból látható, hogy Kelemen László rektorhelyettesi időszaka sok, néha emberpróbáló feladatokat jelentett a hetvenes évek közepén. A hároméves időszak termékenynek bizonyult. A helyzetfelmérést követően javaslatok születtek a tanári hivatásra nevelés helyzetére, az ötödévesek problémáinak kezelésére, valamint a gyakorló iskolák és az egyetem kapcsolatának rendezésére egyaránt.

Nemcsak helyi, hanem országos szinten is részt vállalt a pedagógusképzés korszerűsítését célzó kutatássorozatban. Országosan ismert és elismert oktató-kutató lett. Az, hogy a tanárképzésre vonatkozó javaslatai a hetvenes évek végén nem kaptak kellő hangsúlyt és fogadtatást, több, tőle független tényezőnek tudható be. Ennek tárgyalása azonban meghaladja a konferenciára vállalt feladatom körét.

Kelemen László nem pályázott újra rektorhelyettesi pozícióra. Lemondását a Minisztérium elfogadta. Ahogy a jegyzőkönyvben olvashatjuk: „Nagy munkát végzett az elmúlt években a tanárképzés területén, gazdag tapasztalatokat gyűjtött össze. Most olyan feladatok előtt áll, amelyek egész embert kívánnak."[11]

---

[9] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 5.

[10] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. május 9. Melléklet 7.

[11] *Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanácsa – jegyzőkönyv.* 1975. június 2. 6.

Ezzel véget ért egy korszak, mind az egyetem, mind pedig Kelemen László életében. Az őt követőkre várt az a feladat, hogy az oktatást új rendszerbe foglalják, és kidolgozzák a pedagógusképzés új koncepcióját.

Kelemen aktív részvételével jött létre – rektorhelyettesi tevékenysége alatt – Debrecenben a Pszichológia Tanszék. Sok feladat várt rá e területen, hiszen meg kellett teremtenie a pszichológiai kutatások vidéki centrumát. Másfelől meglehetősen szerteágazó tevékenységi kör várt rá a Neveléstudományi-Pszichológiai Tanszékcsoport vezetőjeként is.

BAJUSZ BERNADETT

„Tízéves a romológia képzés Pécsett"

A Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia Tanszék, 2007. november 23.

2007. november 23-án került megrendezésre a „Tízéves a romológia képzés Pécsett" című konferencia a Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke szervezésében, a romológia képzés megindulásának 10. évfordulója alkalmából.

A konferencia célja a Romológia Tanszék eddigi és jelenlegi tevékenységének és munkatársainak bemutatása, és romológia tantárgy oktatása terén szerzett tapasztalok cseréje volt. A tanszék bemutatkozása mellett a következő és hasonló kérdések megvitatására is sor került: mi a romológia? Miért csak egy romológia szak van az országban? Mi a cigány nyelv? A konferencia résztvevői áttekintették azt is, hogy mely felsőoktatási intézményben, mely szakon oktatnak romológiát, milyen jegyzetet, tankönyvet használnak a tanítás során.

A konferencián közel 100 fő vett részt, a roma közélet és tudományos élet jeles személyiségei is mind képviseltették magukat.

A plenáris előadások keretében először a Romológia Tanszék bemutatására került sor. A Romológia Tanszék megalakulása előtt, kezdetben csak egy-egy kurzust lehetett e témában felvenni, majd ezek köré egy specializáció szerveződött, melyet 1997 óta Prof. Dr. Forray R. Katalin vezet, 2000-től már önálló tanszékként. A 2000/2001-es tanév őszétől indult az egyetemi szak, mára már 30–40 diák kap évente romológus diplomát. Képzésük célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerőpiaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése.

Igen nagy jelentőségű előrelépést jelentett az a tény, hogy a Neveléstudományi Intézet 2006/07 őszi félévében induló „Oktatás és Társadalom" Doktori Iskolája „Rolomógia alprogram"-mal rendelkezik, így a romológusok PhD végzettséget is szerezhetnek e szakterületen.

A konferenciát szervező Romológia Tanszéken folyó tudományos kutatómunkákról is képet kaphattunk, ahol az oktatás mellett nagy jelentőséggel bír egyetemi kutatói munka is, melyet gyakran a tanárok és a diákok együtt végeznek.

Ezt követően hét előadást hallhattak a résztvevők. Az előadók a magyarországi egyetemek a romológia tantárgyat oktató intézményeinek képviseletében érkeztek.

A konferencián előadást tartott Dr. Jenei Teréz a nyíregyházi tanítószak képzési programjáról, Szilágyi Magdolna a romológia tantárgy oktatásának tapasztalatairól a Nyugat Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán folyó képzésein, és Raicsné Dr. Horváth Anikó a bajai Eötvös József Főiskola romológiai képzéseiről. Solymosi Imre a Szent István Egyetem Roma Szakkollégiumának tevékenységét ismertette, Bakos István pedig a Romológusok Országos Szövetségét mutatta be (ROMOSZ), ezután Várfalvi Mariann a „Roma kultúra" oktatásáról beszélt, Miskolci Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karán szerzett tapasztalatai alapján. A plenáris előadások sorát Dezső Renáta Phd hallgató „Romológusok új nemzedéke a bővülő európai uniós térben" című előadása zárta.

A nap második felében három párhuzamos szekcióban folytatódtak a munkálatok oktatás, kutatás és egészségügy témakörökben. A szekciókon a tanszék dolgozói, meghívott előadói, és a szakterület kutatói képviseltették magukat.

A szervezők és a résztvevők az évforduló megünneplését az előadások után is folytatták, a romológus hallgatók zenés szakestet tartottak, ahol az érdeklődők autentikus cigányzenét hallhattak, és az Alsószentmártonban sütött autentikus ételeket is megkóstolhatták.

A konferencia kiemelt célja az volt, hogy lehetőséget adjon a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének és az országban romológia tárgyat oktató tanárok, kutatók bemutatkozására és kapcsolatteremtésére.

A konferencia előadásaiból tanulmánykötet jelenik meg 2008 tavaszán.

BALÁZSOVICS MÓNIKA

Kettős jubileum

2008-ban lesz 120 éve annak, hogy megkezdte működését a Pécsi Székesegyházi Énekiskola, s 55 éve annak, hogy az intézmény megszűnt működni.

Az, aki Pécs történelmi belvárosában sétál, néhány percnyi járásra Pécs központjától és főterétől, a br. Szepessy Ignác u. és a Káptalan u., valamint a Hunyadi u. és a Káptalan u. találkozásánál egy zöld színű, egyemeletes, neoreneszánsz stílusban megépített épület talál. A Kirstein Ágost[1] által tervezett, 1889. 10. 27-én fölszentelt, 1936-ban bővített épület homlokzatán a következő latin nyelvű fölirat olvasható ma is. „IN PALAESTRAM MUSICAE SACRAE AEDES HAS FERDINANDUS DULÁNSZKY EPISCOPUS A FUNDAMENTO EREXIT ET SCHOLAM RESTAURATAE ECCLESIAE CATHHEDRALIS GENUINO CANTUI ECCLESIASTICO RESUSCITAVIT ANNO A CHRISTO NATO MDCCCLXXXIX" A felirat magyarra fordítva így hangzik: „DULÁNSZKY NÁNDOR PÜSPÖK EMELTE FÖL ALAPJAITÓL EZT AZ ÉPÜLETET, HOGY A SZENT ZENE GYAKORLÓISKOLÁJA LEGYEN ÉS KELTETTE FÖL ÚJRA AZ ÚJJÁÉPÍTETT SZÉKESEGYHÁZ ISKOLÁJÁT AZ IGAZI EGYHÁZI ÉNEK SZÁMÁRA A KRISZTUS SZÜLETÉSE UTÁNI 1889. ÉVBEN."

Az 1829-ben született Dulánszky Nándor 1877-ben lett pécsi püspök. 19 éves püspöksége alatt jelmondatának megfelelően élt, tevékenykedett. Jelmondata a következőképp hangzott: „Prodesse!" azaz „Másokért élni!". Legjelentősebb tevékenységei közül kiemelendő, hogy 1882–91 között Friedrich Schmidt tervei alapján 1 800 000 korona ráfordítással alapjaitól teljesen újjáépíttette a pécsi székesegyházat, megalapította a Székesegyházi Énekiskolát – 24 fős fiúinternátussal, alapított 10 lány-nevelőotthont és intézetet, rendezte a tanítóképző tanárainak fizetését, alapítványt tett a Legényegylet számára, létrehozta a Katolikus Kör helyi szervezetét, ingyen étkezést biztosított 12 diák számára a püspökségen, újraalapította a Szent Pál Társulatot, fejlesztette a Püspöki Könyvtárat, valamint

[1] August Kirstein 1856-1939. Friedrich Schmidt tanítványaként 1882-91 között irányította a pécsi székesegyház újjáépítését. A Betegápoló Irgalmas Rend Gránátalmához címzett patikája, valamint temploma homlokzatát 1891-ben neoreneszánsz stílusúra tervezte át. Tervei alapján épült a Pécsi Egyházmegye Alapítványi Székháza 1895-ben, mely 1948-ig a Belvárosi Katolikus Körnek, 1950-től a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatnak, majd a Csontváry Múzeumnak is otthont adott, ad.

segélyalapot hozott létre agg papok számára. Dr. Dulánszky Nándor püspök sírja ma is a pécsi székesegyház altemplomában található. A síron látható püspökportrét a kortárs szobrász, Kiss György faragta emlékezetből.

A Pécsi Székesegyházi Énekiskola megalapításának kérdésében dr. Dulánszky Nándor püspök tanácsosai Liszt Ferenc zongoravirtuóz, zeneszerző, Trefort Ágoston kultuszminiszter, valamint Walter Antal pápai prelátus, szentszéki tanácsos, 1901–13 között a Mecsek Egyesület elnöke voltak. A püspök e döntésével a székesegyházi liturgikus szolgálatban korábban alkalmazott hangszeres zenét váltotta föl az ún. a capella, kíséret nélküli, csak a vox humana, az emberi hang által megszólaltatott, klasszikus vokálpolifonia, ezen belül is különösen a gregorián korális, valamint a reneszánsz ének csoportjába sorolt zeneművekkel.

Miután Dr. Dulánszky Nándor püspök maga is több alkalommal személyesen ellátogatott az európai egyházzene központjába, Regensburgba, 1887. 12. 06-án a következő sorokat írta Glatt Ignácnak: „Szeretném székesegyházamban a gregorián egyházi zenén kívül azt a szent zenét bevezetni, amelyet Palestrina példájára a Tridenti Zsinat atyáiból alakult különbizottság helyeslésével a XVI–XVII. sz-i zeneszerzők ápoltak. Ez egyrészt nélkülözi a zeneszerszámok zaját, és kizárólag az emberi hangok alkotják, de másrészt a szakértők a legalkalmasabbnak és legméltóbbnak tartják az Istentiszteletekhez. Olyan férfira van szükségem, akit e munka megkezdésével megbízhatok, mert jól ismerem a nehézségeket és e kemény kezdetet. Mivel ismerem a Kegyed jártasságát a gregorián énekben és előszeretetét a most dicsért szent zene iránt, és azt is tudom, hogy Önnek nem sok hiányzik ahhoz, hogy énekkart tanítson és vezessen, azért úgy határoztam, hogy a feladatot, melyről szó van, Kegyedre bízom, és a pótlandók pótlására a szent zene tudományának rendszeres elsajátítása végett Haberl Xaver Ferenc vezetésével a Regensburgban nem rég megnyílt Egyházi Énekiskolába küldöm."

Glatt Ignác a püspöki utasításnak megfelelően Regensburgba utazott egyházzenét tanulni, a világhírű, dr. Franz Haberl által alapított és vezetett Regensburger Domspatzen intézményét, tanrendjét tanulmányozni. Glatt Ignác 1888. 11. 06-án kapta meg karnagyi kinevezését. 1905. 01. 02-ig volt az intézmény igazgatója.

A Pécsi Székesegyházi Énekiskola első fölvételijét 1888. 08. 25-én tartotta. Ekkor 80 jelentkezőből 50-en nyertek fölvételt. A rendszeres oktatás 1888. 10. 01-jén kezdődött meg a Hunyadi utca 24. sz. alatt álló épületben. A kórus első föllépése 1889 virágvasárnapján volt. Az intézmény a második tanévtől működött az „új épületben". Az intézményt felügyelő Székeskáptalan 1891. 04. 30-án rendelte meg a kóristák bíbor-fehér egyenruháját. Ezen egyenruha alapján becézték a pécsiek a kóristákat Hecsedliknek.

Tudjuk, hogy Glatt Ignác 1897. 08. 31. és 09. 02-a között Budapesten, egy konferencián előadást tartott a Pécsi Székesegyházi Énekiskoláról. Az énekoktatás módszertana. címmel könyvet is jelentetett meg. Az 1855. 07. 20-án Magyarszéken a kántortanító gyermekeként született Glatt Ignác 1917. 10. 09-én Pécsett halt meg.

Az 1877-ben született Lajos Gyula – tolnai káplánságát követően – 1915. 01. 02-ától lett a székesegyház karnagya. 1906-ban Regensburgban találjuk Őt is. 8 hónapos kurzust végezve szerezett karmesteri oklevelet. Ő lett a Pécsi Székesegyházi Énekiskola második igazgatója. 1938-ban mesterkanonok lett. 1955-ben hunyt el.

1899. 12. 25-én született Mayer Ferenc, aki 1931. 12. 31-től a székesegyház karnagya, majd 1938-tól az 1953. 01. 29-i bezárásig a Pécsi Székesegyházi Énekiskola harmadik igazgatója lett. Ő is Regensburgban szerzett karmesteri oklevelet, 1932-ben. 1973-ban halt meg autóbalesetben.

A kórus 1931. 12. 08-i koncertjét a rádió is közvetítette. 1938. 06. 06-án ünnepelte az intézmény fönnállásának 50. évfordulóját. 1939-ben a kórus 35 fős lesz. 1942. 03. 23-án 17.30-i kezdettel a kórus a Budapesti Zeneakadémia Nagytermében adott koncertet. 1945-ben Kodály Zoltán volt az Énekiskola vendége. A kórus ekkor mutatta be a Missa Brevist.

Dr. Taksonyi József, az intézmény prefectusa a Római Szent Cecília Akadémián végezte tanulmányait.

Dr. Hergenröder Miklós a budapesti Zeneakadémia és a Hittudományi Akadémia elvégzése után 1953–88. között volt a Pécsi Székesegyházi Énekiskola diákjaiból magalakított Palestrina kórus karigazgatója. A Pécsi mise, a Pécsi gyászmise szerzőjétől a karmesteri pálcát az 1947-ben született Jobbágy Valér vette át, aki a kórust ma is irányítja.

A Székesegyház orgonistáinak sorában ki kell emelni Halász Bélát. Ő 1908. 10. 11-én Pécsett született a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolát 1926-31. közt végezte el. Ezt követően a kispesti reálgimnáziumban 2 évet tanított éneket. 1934-ben lett a kőszegi Tanítóképző ének és zenekarának vezetője. 1935-ben lett a pécsi székesegyház másodorgonistája. 1943-tól 1988-ig volt a székesegyház első orgonistája. 1945–59 között a pécsi Tanítóképző Intézetben tanított. 1991. én halt meg. Janus Pannonius díjat kapott. Székely Miklós a következőképp ír Róla: „Improvizált. De hogy! ... modulált, gregorián dallamot, vagy a következő tétel motívumát, néha a kettőt összefonva, csak úgy mellesleg, bármilyen hosszúságút, bármelyik hangnemben. És mindezt alázatosan, visszafogott modorban, mindig egy kicsit mosolyogva, ... amúgy természetesen."

A Pécsi Székesegyházi Énekiskola – melyet a világ nagynevű tradicionális énekiskolái sorában tarthatunk számon – kapuit 1953. 01. 29-én zárták be.

A Pécsi Székesegyházi énekiskola növendékei közül karnagyok lettek Hergenröder József, Jandó Jenő id., Krausz György, Major Péter, Murányi Ferenc, Pillinger Béla, Reményi János, Reményi Károly, Székely Miklós, Udvardy László. Fodor Artúr kürtművész, Sass Dezső zongoraművész, Szende Ferenc operaénekes lett. Ádám László zongoraépítőként dolgozott.

CSEH LÁSZLÓ

***Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon, szerk. Szabolcs Éva* (Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2006.)**

Az elmúlt években visszaemlékezések, irodalmi feldolgozások sora olvasható hazánk 1945–1956 közötti történetéből. Emellett a történettudományi tanulmányok száma ugyancsak gyarapodik. A Magyarország XX. századi történetét monografikusan összefoglaló kötet fejezeteiben (*Romsics Ignác*) is megtörtént ennek a korszaknak részletesebb és összefüggőbb bemutatása. A gazdasági életről, a pártok politikájáról, az úgynevezett koncepciós perekről, az egyházak helyzetéről stb. a történettudomány igényeinek megfelelő résztanulmányokat olvashatunk, ugyanakkor a magyar közoktatás történetét bemutató történettudományi feldolgozások jelentős elmaradásáról szólhatunk. A nevelésnek és intézményeinek, az időszak pedagógiai elméletének és gyakorlatának alapsajátosságait meghatározó neveléstörténeti események feldolgozására gondolunk. A hiányosságra utal az is, hogy a fentebb említett monográfia 1945–1956-ot tárgyaló fejezeteiben alig található nevelés- és oktatástörténeti művekre utalás a kötet végén összegyűjtött bibliográfiában. A neveléstörténet kutatóinak feladata, hogy történettudományi szigorúsággal, következetességgel feldolgozzák e kor neveléstörténeti folyamatait, részkérdéseit. Hiányuk esetén ugyanis megjelenhetnek olyan írások, amelyek lényegében az 1989 előtti neveléstörténeti feldolgozásokat ismétlik. Tartalmukhoz nem kapcsolódik szigorú forráskritika. A szerzők gyakran nem élnek az elsődleges források ismételt felkeresésével, hanem megelégszenek az évtizedekkel korábban kiadott forráskiadványokra való hivatkozással, nem vonnak be elemzéseikbe új forrásokat. Ezért semmiképpen sem a történettudomány bizonyítási kívánalmainak megfelelően ismertetnek meg hazánk 1945 utáni neveléstörténetével. A neveléstörténeti kutatók kötelező feladata a történettudományi módszerességgel igazolt történet/ek megírása. Ilyen igényes történetek írására vállalkoztak az ELTE kutató-oktatói. Kutatásaik eredményeiből olvashatunk a Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon című tanulmánykötetükben.

A nyolc írás előtt (hét tanulmány és egy tanulmánykötet-terv ismertetése) Szabolcs Éva kötetszerkesztő bevezető sorai utalnak a korszak történeti kuta-

tásának nehézségeire, majd kiemeli: „A nehézségek ellenére úgy gondoltuk, neveléstörténeti kutatóként nem térhetünk ki a kihívás elől, amelyet ennek a korszaknak a kutatása jelent". A hét tanulmány az 1945–1956 közötti eseményekről, történésekről szól. Részleteket olvashatunk a reformpedagógia Új Iskolája működésének, életének utolsó évéről (*Ament Erzsébet*), adalékokat kapunk a hazai tanítóképzés ötvenes évek elején történt átszervezéséről (*Gombos Norbert*), vagy a fiatalkorúak javítóintézetében érvényesülő politikai-nevelőmunka sajátosságairól (*Hegedűs Judit*). Vázlatosan tájékozódhatunk a század második felének néhány vezető művelődéspolitikusáról (*Mann Miklós*). Helyszínek és történések újabb, nehezen elérhető forrásainak feltárásával rövidebb vagy hosszabb időszakokról megírt történetek ezek. Történeti összefüggések bemutatása, melyeknél a viszonylagos lezártság, ezzel együtt a nyitva hagyottság érzése mellett további forrásfeltárás, elemzés és az újra átgondolás igényét is megfogalmazhatja az olvasó (*Gombos Norbert*).

Különös, de az utóbbi évek történetírásában nem szokatlan módon olvashatunk pedagógiai életképeket az 1945 utáni magyar nevelés történetéből (*Mikonya György*). Ezt a módszert természetesnek és szükségesnek tartjuk napjainkban, amikor közelmúltunkról a személyes visszaemlékezések korát éljük. A személyekhez, személyes életsorsokhoz kötött információk a történeti és neveléstörténeti irodalomban is megjelennek, megjelenhetnek. Érzékelhetőbben, átélhetőbben és az olvasók élményanyagához közelálló módon jelenítik meg a közelmúlt történeti korszakát. Hatásuk különös erővel érvényesülhet a volt-lét olyan jelenségeinél, amilyen a nevelés, a nevelődés. A képekben közvetített ábrázolás és a szubjektum lelki történéseit erősebben közvetítő írások rögzített emlékeinek kevésbé kidolgozott történeti forráskritikai problémái mellett határozottan állítható, hogy a volt-létről ilyen formákban kapott információk a történettudomány számára csak úgy érvényesíthetők, ha beleépülnek egy olyan történeti narratívába, melyben a történettudomány módszertani rendszerében alkalmazott forrásfeldolgozás szabályai szigorú következetességgel érvényesülnek. Az „életképek" információi kételyeket kelthetnek a döntően levéltári és hagyományosnak nevezhető forrásokra építő történeti kutatások eredményeként megszületett történeti narratívák megfogalmazóiban. Felhívhatják a tudomány figyelmét egyes kérdések ismételt átgondolására, mélyebb vizsgálatára. Elengedhetetlenül szükségesnek tartjuk azonban, hogy az „életképek" információi beépüljenek a már előbb vagy párhuzamosan bizonyított történeti narratívákba. Ez az „életképekben" közölt információk történelmi forrássá tételének követelménye. Hasonló módszertani elvárások fogalmazódhatnak meg az irodalmi alkotások történeti forrásként való alkalmazásánál. A kéttípusú történetalkotás tehát semmiképpen sem zárja ki vagy egészíti ki egymást, hanem együtt, egységet alkotva adhat érvényes történetet. A tanulmányt olvasva a volt-létről közvetített információk gazdag

felmutatása mellett a kétféle történeti megközelítés egymásba építésének igénye is tudatosodhat az olvasóban.

Helyszínek és történések újabb, nehezen elérhető forrásainak feltárásával rövidebb vagy hosszabb időszakokról megírt történetek ezek. Történeti összefüggések bemutatása, melyeknél a viszonylagos lezártság, ezzel együtt a nyitva hagyottság érzése mellett további forrásfeltárás, elemzés és az újra átgondolás igényét is megfogalmazhatja az olvasó (*Gombos Norbert*).

Megítélésünk szerint a kötet két tanulmánya foglalkozik a kor ilyen csomóponti pedagógiatartalmú jelenségével: Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország 1945–1949 (*Golnhofer Erzsébet*), illetve Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia (*Szabolcs Éva*).

Az elsőnek említett írás a neveléstudomány legitimációja szempontjából mintegy összefoglalja a szerző előző években végzett kutatásait, megfogalmazva a hazai pedagógiai gondolkodás beszűkülő lehetőségeit. Egyben továbblép: a magyar tudományos élet, benne a pedagógia-tudomány helyzetére fogalmaz meg összefüggéseket a Magyar Tudományos Tanács működése és a neveléstudomány kapcsolatáról. Elemzésében történeti tényekké emel olyan jelenségeket, amelyek alapját képezik a Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány viszonyának az Akadémia átalakítását követő években. Ennek a kapcsolatnak a megismerése lehetőséget teremt arra, hogy további történeti kutatással feltáruljon a neveléstudomány története az 1950-es évek elején, megismerhessük az egyetemeken (főiskolákon) a pedagógia tudomány (kutatás-oktatás) helyzetét, a pedagógusképzésben a pedagógiaelmélet lehetőségeit, de tágabban magának a pedagógusképzés egész folyamatának jellemzőit.

A másik tanulmány szerzője az évtizedekre elhallgatott (kriptásított) pedagógiai tanácskozásról értekezik. Önmagában az a tény, hogy a szerző a történettudomány szigorú módszertani elvárásait betartva szól a tanácskozásról, elindíthatja a füredi konferencia eseményeinek történeti kutatását. A magyar neveléstörténetben e tanácskozás történeti-csomóponti szereppel rendelkezik. Résztvevői 1956 októberében a hazai pedagógiai gondolkodás legjelentősebb képviselői voltak. Megfogalmazták és értékelték az 1945–1956 közötti magyar pedagógiai elmélet és gyakorlat sajátosságait. Megfogalmazódtak azok a feladatok, nevelési-közoktatási sajátosságok, melyeket az 1956-ot követő évekre kívánatosnak tartottak. 1956 októberében a számukra nagyon közeli időszak pedagógiai jelenségeit próbálták meg értelmezni-értékelni, és törekedtek a jövőt előtételezni. A konferencia eseménytörténetének megismerését követően természetes és szükségszerű kutatási feladatként fogalmazódik meg a ma neveléstörténészei előtt: 1957 után melyek voltak azok a sajátosságai a magyar nevelésügy alakulásának, amik már 1956 októberében Füreden megfogalmazódtak, és az 1957-es évet követő évtizedekben mi alakult másképpen, mint a füredi tervek, elhatározások. A konferencián megfogalmazottak fel-

lelhetők a magyar közoktatás további változásaiban, annak ellenére, hogy a konferenciára történő konkrét hivatkozás tiltva volt. Megítélésünk szerint Balatonfüreden 1956 október 1–6. között nem légből kapott múltelemzés történt, és nem utópisztikus nevelési elképzelések fogalmazódtak meg. Így értelmezve tartjuk a füredi pedagógus-tanácskozást az 1945 utáni magyar nevelés története egyik csomópontjának.

A kötet része egy olyan kutatási feladatsornak, amelynek eredményeképpen feltárulhat az 1945-öt követő magyar közoktatás és pedagógia történetének elmélyült történettudományi megismerése. Megismerés, ami megszabadítja a magyar pedagógiát a közelmúlt évtizedeiben született történeti feldolgozásokból rárakódott és történetinek tartott, ám a pedagógia alapjelenségeit kikerülő, eltakaró munkák halmazától. Az ELTE Neveléstörténeti Tanszéke köré (és remélhetőleg más egyetem, és kutatóintézetek köré is) szerveződő fiatal kutatóknak előbbutóbb feladata lesz az 1945 utáni magyar neveléstörténet történeti csomópont-eseményeinek újra vizsgálata. Az általános iskola létrehozása, története, az iskolák államosításának kérdései, az egyetemek és a főiskolák átalakításának története, a nevelőképzés története, az iskolák felügyeleti rendszerének története, a Magyar Paedagogiai (Pedagógiai) Társaság és egyéb pedagógusi szerveződések története, a 1945 utáni pedagógiai gondolkodók életútjának története stb., és számtalan konkrét történettudományi részkérdés kutatása. A neveléstörténet csak akkor foglalhatja el ismételten biztos helyét neveléstudományunk rendszerében, ha feladatait megújítva – felvállalva a történettudomány szigorú módszereit – végzi a hazai pedagógiai történések kutatását, oktatását. Ennek az új neveléstörténeti feladatvállalásnak és feladatvégzésnek egyik követésre érdemes példája jelent meg a fenti kötettel.

OROSZ GÁBOR

Forray R. Katalin, *Muzsikusnak lenni* (Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 2007)

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke Gypsy Studies címmel sorozatot indított 2000-ben. E sorozat 19. köteteként 2007-ben jelent meg Forray R. Katalin „Muzsikusnak lenni" című könyve.

A Gypsy Studies sorozat a magyarországi cigányság helyzetét mutatja be több megközelítésből, kitérve társadalmi helyzetükre, történetükre, kultúrájukra, oktatási lehetőségeikre, a fiatal pályakezdő cigány/roma fiatalok munkaerő-piaci esélyeire, az őket érintő oktatáspolitikai és kisebbségvédelmi kérdésekre. A kötetek a tanszéken oktató tanárok (Forray R. Katalin, Beck Zoltán, Cserti Csapó Tibor, Lakatos Szilvia, Varga Aranka, Arató Ferenc, Nagy Pál, Máté Mihály) írásaiból születtek, melyek alapját saját kutatások, illetve a tanszék által szervezett konferenciák előadásai írott anyagai adják. A tanul-

mányok célja, hogy megfelelő szakirodalmat biztosítsanak mind a nappali, mind a levelező tagozatos romológia szakos hallgatók számára tanulmányaik során. Ez a kötet is – mint a sorozat többi része – az oktatásban való felhasználást tűzi ki egyik célul.

A muzsikusokról szóló írás a munkaerőpiacra való re/integrációval foglalkozik, ami napjaink egyik igen jelentős problémája, és megoldása segíthet társadalmi felemelkedésükben.

A „Muzsikusnak lenni" című könyv az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) keretein belül megvalósult „Roma zenészek legális foglalkoztatásának támogatása" érdekében indított kísérleti program kutatási zárójelentése. Az OFA pályázati kiírása a következőképpen fogalmazott: „A kísérleti program a regisztrált álláskereső romazenészek jövedelemszerző tevékenységének támogatását, munkaerő-piaci és társadalmi helyzetének javítását szolgálja". A program célja cigány/roma zenészek jelenlegi helyzetének értékelése, és a foglalkoztatásukkal kapcsolatos fennálló problémákra megoldási lehetőségek keresése.

A könyv jó szerkesztett, logikus felépítésű, kilenc fejezetre tagolódik. Az első részekben Forray R. Katalin megfogalmazza a kísérleti program célját, megnevezi a kutatás célcsoportját, értelmezi a „roma zenész" kategóriát. A kutatás célja, hogy legális megoldást keressenek a cigány/roma zenészek foglalkoztatására. A kutatás során az információk gyűjtésére interjús módszerrel került sor. A kutatás elengedhetetlen része a helyzetértékelés és a megoldási lehetőségek feltárása. Nyilvánvalóvá válik, hogy az OFA a cigány/roma etnikumú zenészek foglalkoztatását kívánja támogatni. Kik ők? A komolyzenét játszó fiatalok; a cigányzenét játszó, idősödő zenészek; az autentikus népzenét játszó zenészek és a tánc- és szalonzenészek. Ezt követi a történeti előzmények bemutatása, hogyan emelkedtek ki, s később szorultak háttérbe a zenész családok. Háttérbe szorulásuk egyik okaként a közönségigény hiányát említi a szerző, ahol a kereslet-kínálat egyensúlyával szimbolizálja a cigány/roma zenészek helyzetét. Említésre kerül a vendéglátás, a pódium világa, amely évekig teret biztosított a zenélni vágyó előadóművészeknek, de sajnos mára jelentősen lecsökkent az élőzenét kínáló vendéglátóhelyek száma. A továbbiakban szóba kerül a képzés és a szakvizsga nagy jelentőséggel bíró kérdése, mely a zenészként való munkavállalás feltétele, és a zenészek legális foglalkoztatását biztosítja. Majd az Országos Szórakoztatózenei Központ (OSZK) és a Dankó Pista Egyesület ellentétének bemutatása következik.

„A muzsikusok" címmel ellátott kilencedik részben a szerző a kutatás során megkérdezett személyek konkrét helyzetére vonatkozó megfigyeléseket, megállapításokat összegzi. A kutatásban főleg középkorú férfiakról van szó, akiknek többsége rokkantsági nyugdíjjal rendelkezik, amiből megélni lehetetlen, miközben ez a támogatásból kizáró tételként jelentkezik. A nyugdíjat az esetek többségében korábbi zenész munkájuk után kapják, és a nyugdíjra jogosító betegségüket is a korábbi zenész élet-

forma következményének vélik. Bár ők lehetnének az a generáció, akikre építeni lehetne az élőzene újraélesztésében, csekély összegű nyugdíjuk ténye kizárja őket a támogatásból. A fiatalabb generáció nem rendelkezik nyugdíjjal, és közülük is egyre többen kényszerülnek arra, hogy zenész tevékenységüket feladják egyéb kereső munkáért, és szinte bármilyen jellegű munkát elvállalnak a mindennapi megélhetésük érdekében.

A kutatás legfontosabb kérdése, hogy megvalósulhat-e a cigány/roma zenészek legális foglalkoztatása az élőzenét játszó vendéglátóhelyeken. A szerző a cigány/roma zenekultúrát vizsgálja, kutatja a cigány/roma zenészekkel készített interjúk által, feltárva az aktuális problémákat, melyre egyben megoldásokat is keres. A kutatás lezárásaként született egy javaslat, mely szerint „egyrészt külön kell választani az élőzene támogatását, ... másrészt külön kell szólni a magyar zenei kultúra nélkülözhetetlen hagyományáról, amelyet a muzsikusok képviselnek, amelynek ápolása a vendéglátáson kívül más területekre is kiterjed". A tanulmányt függelék zárja, melyben a cigány közösségek zenekultúrájához kapcsolódó irodalomjegyzéket és Sánta Hajnalka „Cigányzene a neten" című internetes gyűjtését olvashatjuk.

A kötet érdeme, hogy bemutat egy foglalkozási csoportot, a nagy hagyományú cigány/roma zenészeket, sorsukat, egyre inkább bezáruló lehetőségeiket. Azokat az embereket, akik kiutat keresnek, bár ez a kiút most nemigen látszik. A rendszerváltás vesztesekre és nyertesekre osztotta a magyar társadalmat. A rendszerváltást követő társadalmi és gazdasági szerkezetátalakulásnak Magyarországon az egyik legnagyobb vesztese a cigány/roma népesség, mely kitörési pontja a munkán keresztül ragadható meg.

BALÁZSOVICS MÓNIKA

Szép Zsófia és Vámosi Tamás, *Felnőttképzés és szakképzés, makrofolyamatok, tervezés* (Pécs: PTE FEEK, 2007)

Aki a holnap társadalmában fenn akar maradni, nem elégedhet meg egyszer és mindenkorra azzal, amit valamikor gyermek- és ifjúkorában megtanult. A holnap szakmái megkövetelik, hogy az ember minden szinten képes legyen fejlődni, megújulni, korszerű elméleti és gyakorlati ismeretekre szert tenni. A tudás mellett szükség van a tanulási, kommunikációs képességek elsajátítására is, meg kell tanulni új helyzetekben, változó csoportokban dolgozni, valamint saját magunkat, képességeinket helyesen megítélni.

Az oktatástól és a képzéstől azt várja az ember, hogy segítse a társadalmat abban, hogy jelenlegi problémái fölött úrrá legyen, a foglalkoztatottság válságát, a szociális kirekesztettség drámáját, a vállalatok konkurenciaharcait megoldja, és a pillanatnyilag végbemenő mélyreható változásokkal megbirkózzon. A gazdasági élet vezető szakemberei a munkaerőpiac igényeinek azonnali kielégítését várják el, a pénzügyi, közgazdasági szakemberek pedig az okta-

tás, képzés területére fordított állami források felhasználásának hatékonyságát követelik egyre erőteljesebben.

Az oktatási rendszerben érdekeltek egy csoportja az állam szerepét korlátozná a feltételek biztosítására, mások az állami kötelezettségek növelését igénylik. Egy olyan társadalomban, mely a termelésen, az ismeretek közvetítésén és együttes felhasználásán alapul, az elméleti tudáshoz és a gyakorlati ismeretekhez való hozzájutás központi helyet foglal el.

Napjainkban a közoktatás-fejlesztés egyik legfőbb stratégiai feladata az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés, a kompetencia alapú oktatás elterjesztése. A tudás gazdasági tényezővé vált. A felnőttképzés ma már szabályozott, külön ágazatként jelenik meg. Ennek megtervezése gondos előtanulmányokat, a változó tényezők figyelembevételét igényli. A tervek, stratégiák már nem a régi mennyiségi és létszámmutatókat veszik figyelembe, hanem innováció, hatékonyság, ill. jövőorientáltak.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar kiadásában megjelent legújabb kötet a Szép Zsófia–Vámosi Tamás: „ Felnőttképzés és szakképzés, makrofolyamatok, tervezés" c. munkája a képzés és a makroszintű munkaerő-piaci, gazdasági folyamatok összefüggéseivel, az intézményrendszeri jellemzőkkel és az állami feladatvállalással foglalkozik.

A könyv szerkezete áttekinthető, a választott téma kifejtésének logikai menete világos, érthető. Az első fejezetben a felnőttképzés és a szakképzés társadalmi, gazdasági környezetét térképezi fel a szerzőpáros. Három nagy érdekszférát emelnek ki, a társadalmi szintű igények, a gazdaság és a munkáltatók/egyének elvárásait. Hangsúlyozzák, hogy a jelenkor tendenciája a státuszok átalakulása. A tipikus, hagyományos foglalkoztatási forma a teljes munkaidőben, határozatlan időre szóló alkalmazottként való foglalkoztatás volt. Az atipikus foglalkoztatási formák (részmunkaidő, munkaerőkölcsönzés, segítő családtag stb.) sokkal rugalmasabban tudnak illeszkedni a munkaerőpiac sokszínű igényeihez.

A szerzők a nemzetközi társadalmi, gazdasági történéseket mindig leképezik a magyar viszonyokra. Rendkívüli alapossággal, igényességgel elemzik a folyamatokat, értelmezik a hazánkra jellemző megnyilvánulásokat, és feltárják a szakképzéssel, felnőttképzéssel kapcsolatos vonatkozásokat, feladatokat. (Globalizáció, európai integráció, a szakképzés és felnőttképzés irányítási és jogszabályi rendszere, intézményrendszere.)

Hangsúlyozzák, hogy a XX. sz. utolsó évtizedeiben gyökeres és átfogó változások indultak el az emberi élet minden területén.

Az 1995-ben megfogalmazott „ Növekedés, versenyképesség és foglalkoztatás" c. Fehér Könyv három fontos fejleményre hívja fel a figyelmet, melyek nagymértékben és hosszú távon alakítják a gazdaság és a társadalom működését.

Ezek az információs társadalom megjelenése, a tudományos és technikai fejlődés következményei, valamint az, hogy a gazdasági tevékenységek egyre

inkább nemzetközi jellegűekké váltak. E tényezők mind azt a folyamatot erősítik, melynek eredményeképpen a tanulás társadalmi általános szükségletté válik.

Nehéz ennek a hatalmas gazdasági, társadalmi, kulturális, filozófiai változásnak az elemeit rendszerbe szedni. Ehhez új fogalmakra, új világszemléletre van szükség. S nemcsak erre. Hiszen az érdeklődő, a „laikus" olvasó számára is átláthatóvá, követhetőbbé kell tenni a folyamatokat, elemzéseket, s csak azután alakíthatóak ki az új dimenziók, melyek alapján megfelelő következtetések vonhatók le mind a társadalmi, mind az egyéni cselekvés számára.

Az élethosszig tartó tanulás (Lifelong Learning LLL) európai koncepciójának ismertetése után a magyarországi stratégiát értelmezik. Kiemelik, hogy az egész életen át tartó tanulás egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését helyezi középpontba. A konferencia a készségek, ismeretek, adottságok és attitüdök együttesére utal, és magában foglalja a tanulásra való képességet is – írják a szerzők. Táblázatban foglalják össze a nyolc kulcskompetencia leírását, meghatározását.

A könyv következő fejezete a tudatos, a jövőre vonatkoztatott cselekvési programmal, a tervezéssel foglalkozik. Bemutatja az Európa Terv rendszerét, a Nemzeti fejlesztési tervek alapelveit, programjait, az ágazati, szakmai stratégiákat.

A fejezet második részében a tervezésre, mint tevékenységre fókuszálódnak. Az előrejelzés, modellezés, monitoring, indikátorok, információ, statisztika alfejezetekben kibontják ezeket a fogalmakat, meghatározásokat, értelmezéseket adnak, s csak ezután dolgoznak velük: feltárják összefüggéseiket, bemutatják egymásra épülésüket, szerepüket a tervezésben. A folyamatábrák, táblázatok, a tartalmi elemek összefüggéseinek ábrázolása, szemléletessé, érthetővé teszi a szöveges részben leírtakat, és segíti a rögzítés folyamatát.

Az V. és VI. fejezet az oktatás és képzés finanszírozásával foglalkozik. Az V. fejezetben nemzetközi szintű megközelítést adnak az első szakképzettség megszerzéséről, a felnőttképzésről, a munkanélküliek, álláskeresők képzésének finanszírozásáról. A VI. fejezetben az oktatás, képzés finanszírozásának magyarországi formáit elemzik. Vizsgálják az állami feladatvállalás területeit, az oktatás, képzés finanszírozásának állami forrásait és azok felhasználását. Szólnak a foglalkoztatáspolitikához szorosan kapcsolódó képzési programok lényegéről is.

A könyv utolsó részében a felnőttképzés finanszírozási, támogatási rendszerét mutatják be, majd a szakképzési hozzájárulás rendszerét elemzik.

Az Összegzésben a szerzők tömören összefoglalják az oktatási, képzési ágazat rendszerváltás utáni 15 évének általuk elemzett legfőbb csomópontjait, problémáit, s javaslatokat tesznek a jövő fejlesztési irányaira vonatkozóan. „Célszerű lenne az oktatás, képzés, de legalább a szakképzés egészének, mint ágazatnak a komplex felülvizsgálata, s

ágazati tervezési és támogatási rendszer bevezetése."

Érdemes átböngészni a felhasznált és ajánlott szakirodalom jegyzékét, mert sokrétű, szerteágazó és korszerű szakirodalommal találkozunk. A Mellékletben grafikonok, táblázatok, ábrák, statisztikai adatok segítik, teszik teljessé a könyv értelmezését, felhasználását.

Ezt a hiánypótló munkát mindazoknak ajánlom, akik az oktatás, szakképzés, felnőttképzés kérdéskörrel, de ezen belül is a tervezéssel, finanszírozással foglalkoznak, oktatóknak, kutatóknak, egyetemi hallgatóknak, minisztériumi tervező, döntéshozó szakembereknek.

MAGYAR ERZSÉBET

Pataki Gyula, *Fiúkfalva Emlékalbum* szerk. Makai Éva (Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 2007)

A Magyar Pedagógiai Társaság megtisztelő kötelességének tett eleget, amikor Pataki Gyula – a Fiúkfalva egykori Gyuszi bácsija szándékának megfelelően közreadta azt az Emlékalbumot, mely a magyarországi gyermekvédelem alig ismert, kiemelkedő vállalkozását örökítette meg. Az utókornak egy a dolga, hogy összegyűjtse és feltárja a dokumentumokat, s a Fiúkfalva emlékét elhelyezze a gyermekvédelem és a XX. századi pedagógia történetében.

A Mécses Keresztyén Ifjúsági Egyesület gondozásában, Debrecenben jelent meg Pataki Gyula „Nem erővel sem hatalommal..." című könyve, mely az egykori fiúkfalvai nevelőotthon mindennapjaiba ad bepillantást. Először a Valahol Európában című filmben találkozhattunk az Emlékalbum témájával. A szerző pedagógiai munkájához kimeríthetetlen tartalékot halmozott fel azon tapasztalatokkal, hogy a legkritikusabb időben élhetett együtt olyan gyerekekkel, akik a nyers, kegyetlen életből kaptak ízelítőt.

A nevelőotthonba úgynevezett „csavargó fiatalok" kerültek, akik számára a Debrecen városához közel fekvő tanyai épületben lehetőség nyílt egy családi közösség kialakítására. Debrecen az évszázadok sodrában sokszor menedékváros volt. Tatár-, törökdúlásból, elszegényedésből talált oltalmat a zaklatott települések ide menekülő lakossága. „Körülötte népek vihara, nézett át bérces Bihorba, nem védte falait bástya, torony, csak a hit..." (Grefás Pál) A város sajátos „kálvinista" légköre, belső lelki ereje, összetartó ereje átformálta, beolvasztotta a sokfelől színben, lelkiségben érkezőket. Köztük sok volt a kétes elem - és megdöbbentően sok a gyermek. Talajtalanul, szállás és betevő falat nélkül. A közösség vezetését Szekeres Mihály és Pataki Gyula vállalták, naplót írtak a Fiúkfalva életének minden mozzanatáról. E napló alapján dolgozta fel a szerző Fiúkfalva egész életét, némi bepillantást adva abba a küzdelembe, amit az évek során vívtak meg egyénenként és közösen az emberibb életért. A történet azért érdekes, mert szinte nincs egyetlen olyan mozzanata sem, ami nem közösségben és nem a mindenkit ért szorongatottságban nyilvánult volna meg.

A vezetők abban hittek, hogy meg tudják valósítani azt a pedagógiai elvet, melyet Karácsony Sándor fogalmazott meg: „Autonómiát adni a gyermekek birodalmának. Értsük meg jól: szabadság helyett önkormányzatot... Előnye, hogy a gyermekek felügyelet alatt, sőt irányítás mellett... mégis egymás között könnyebben élhetik a maguk életét..." A családonkénti esti bibliaolvasás és az azt követő beszélgetés erősítette a fiúkban a hitet, hogy az otthonban becsületesen dolgozó emberekké válhatnak.

Később az otthonban már ők nevelhetik a fiúkat, és irányíthatják az otthon életét. Ennek értelmében a fiúk vállalták, hogy tizenhárom, tizennégy éves korukban beülnek az iskolapadba, és az első, második elemi iskolai végzettség mellé megszerzik legalább a hatodik osztályos bizonyítványt.

A Fiúkfalva nevelési alapelvei közé tartozott még a felbomlott családi élet pótlása, a családi életközösségbe való visszahelyezés „Az alapbetegség mindenütt ugyanaz volt: örömínség, szeretethiány. Itt csak egyetlen gyógymód alkalmazható: sok-sok öröm, szeretet... bőséggel tékozolva adott szeretet." Igyekeztek pótolni mindazt, amit eddig nem kaptak meg: örömet, játékot, szeretetet. A legtöbb gyereket a szülők eldobták vagy koldulásra kényszerítették. Nem szerették őket. Rongyos, elhanyagolt állapotukban nem is voltak különösen szeretetre méltóak. Alapelv volt a munkára nevelés is, mert az otthon önellátásra rendezkedett be. Eddig ezek a gyerekek rendszeres munkát nem végeztek.

Pataki Gyula, a „Nagyfőnök" egyszerűen megállapítja, hogy újra és újra elszökdöső, lopásról, munkakerülésről, véres verekedésről leszokni nem képes neveltjei csak azért térnek vissza hozzá, mert „a sors mindig újra együvé tereli őket", vagyis: mert sehol egyebütt nem fogadják be őket. S közben arról győződik meg minduntalan, hogy alapjában véve nem rosszak ezek a gyerekek.

Fiúkfalva több volt ugyan, mint menhely, de a fegyelem nem szilárdulhatott meg, mert nem vált belső fegyelemmé, s a vezető sem vált igazán vezérré, mert nem hívta életre a serdülők belső vezetését.

A krónika dokumentum hitelességű emlékezés arra, hogy a legnehezebb időkben sem halt ki az emberekből a mások sorsáért érzett felelősség. „Nincsen senkiben nagyobb szeretet annál, mintha valaki életét adja az ő barátaiért." (Révész püspök)

Megszűntek az intézmény létezésének külső feltételei. A Fiúkfalva fiainak is útra kellett kelniük. Volt, aki megtalálta az utat az életbe, volt, aki az akkor induló állami „fiúvárosba" került – ahol a nevelésből már elmaradt az evangéliumi gondolat.

A Fiúkfalva pedagógiai története igen tanulságos a mai fiatal pedagógusok és gyermekvédelemmel foglalkozók számára is.

NASZÁKNÉ CSERFALVI ILONA

HU-ISSN 1589-519-x

Készítette a Kaposvári Nyomda Kft. – 280217
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

E számunk szerzői:

Bajusz Bernadett, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Bakacsi Zita, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Balázsovics Mónika, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Bertalan Péter, Kaposvári Egyetem; Bicsák Zsanett, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola; Birher Nándor, Veszpémi Érseki Hittudományi Főiskola, Bujnová Eleonóra, Konstantin Egyetem, Nyitra; Cseh László, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Csordás Ágnes, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; G. Havril Ágnes, Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitikai Intézet; Kovács Krisztina, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; Magyar Erzsébet, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Nagyné Árgány Brigitta, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Naszákné Cserfalvi Ilona, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Felnőttképzési Intézet, Debrecen; Orosz Gábor, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék; Pálmai Judit, Pécsi Tudományegyetem, BTK Neveléstudományi Intézet, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola; Papp Eszter, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar, Patai Ilona, Konstantin Egyetem, Nyitra.

600 Ft